

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Mónica Ferreira

## **O Desenvolvimento da Sabedoria!**

Relatório final de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º  
Ciclo de Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola  
Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Orientador: Mestre José Miguel Carvalho Sacramento Pereira



*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (John Dewey).*



## **Agradecimentos**

Nunca é tarde para valorizar quem nos faz bem, quem nos apoia, quem olha por nós, quem cuida de nós, quem está sempre presente.

A vida traz-nos bons momentos e momentos menos bons, mas com cooperação, entreatajuda, companheirismo, familiares e amigos estimulam-se forças para avançar e seguir em frente.

Coimbra, a cidade dos estudantes, proporcionou-me um enorme crescimento a nível pessoal e profissional, sendo glorificante.

O percurso que realizei nesta cidade estudantil realça significativas aprendizagens que me enriqueceram e coadjuvaram na preparação do meu futuro.

A oportunidade de conhecer novos seres, diferentes meios e outros ambientes (educativos, sociais, culturais, etc.) não é menosprezada e, daí, pretendo agradecer e reconhecer os inúmeros presentes que se destacaram ao longo deste trajeto formativo.

Começo por reconhecer o encorajamento, o apoio e a amizade da Estefânia Santos que me incentivou a ingressar neste caminho disperso da família, com novos rumos e lugares desconhecidos. Foi uma pessoa que marcou imenso o meu desenvolvimento pessoal, ajudando-me tornar mais independente.

Também não deprecando duas pessoas que me ampararam inicialmente, destaco todo o auxílio e o afeto prestado pela Diana Costa e pelo Daniel Rodrigues.

Seguidamente, como o óbvio, saliento toda a força facultada pela minha família.

Aos meus pais e irmã agradeço o imenso apoio, o acompanhamento assíduo, toda a dedicação, compreensão e, essencialmente, por me incentivarem a frequentar o ensino superior, ajudarem a tornar-me uma pessoa mais realizada, por estarem dispostos a ouvir os meus desabafos e por todo o amor e carinho harmonioso enfatizado ao longo dos anos.

Aos meus avós e restante família que sempre me apoiaram e ajudaram quando necessário.

À Mónica Cabral e à Joana Ribeiro que me fortaleceram no horizonte académico e me apoiaram sempre que careci de robustez.

Às minhas amigas, Ana Catarina Martins e Andreia Silva, que estiveram presentes em grande parte deste curso, pelo companheirismo e partilha de momentos inesquecíveis, pela amizade que foi engrandecendo ao longo do tempo e pela ternura com que me acompanharam, porque são realmente “amigas para a vida”.

À Tânia Lourenço, Ana Filipa Rodrigues, Tânia Nunes, Filomena Monteiro e Iolanda Magalhães, porque marcaram a minha vida muito positivamente, ofereceram momentos abonados de felicidade, confortaram-me, aconselharam-me, mostraram-me perspetivas distintas de vida, com elas auferi de momentos que me ergueram e obtive lembranças profundamente gratificantes.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra e professores cooperantes que pertenceram a esta trajetória, agracio todos os ensinamentos transmitidos, extremamente pertinentes para a minha formação académica e profissionalizante. Em especial atenção, à Professora Doutora Vera do Vale, ao Mestre José Miguel Sacramento, ao Professor Mestre Philippe Loff, Professor Mestre Virgílio Rato, à Educadora Paula e à Professora Orientadora Eduarda pela colaboração, dedicação, apoio e acompanhamento revelado e pelas aprendizagens que regularam este processo de constante evolução.

Agradeço a todos(as) que tornaram possível este percurso, pelo carinho, generosidade, paciência, solidariedade, amizade, interesse, por tudo o que me ensinaram, porque proporcionaram-me novas experiências e me ajudaram a ser a pessoa que sou e a professora e/ou educadora que pretenderei ser.

“A vida é uma contínua sucessão de oportunidades para sobreviver”. (Gabriel García Marquez)

Obrigada aos demais!

### **O Desenvolvimento da Sabedoria!**

**Resumo:** “Educação gera conhecimento, conhecimento gera sabedoria, e só um povo sábio pode mudar o seu destino” (Samuel Lima, s.d.).

De acordo com Azevedo (1994) a educação desperta a partilha de saberes e ideias, a cooperação, a descoberta e a inovação, servindo de base sustentável ao desenvolvimento da sociedade.

A educação é essencial para o crescimento e desenvolvimento pessoal, social e cultural do ser humano. Daí aproveitam-se formas de expressar e construir o conhecimento.

Sendo assim, a sabedoria é guiada pelo conhecimento, permitindo compreender qual o melhor caminho a seguir.

O presente relatório surgiu no sentido de possibilitar a divulgação, partilha e promoção das práticas desenvolvidas ao longo da formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Inicialmente será retratado o itinerário formativo e a contextualização de ambas as valências. Em seguida, serão realçadas algumas vivências essenciais ao meu percurso de formação, sintetizando-se as experiências e aprendizagens adquiridas nos estágios profissionalizantes.

A experiência contribui para a construção das aprendizagens e é através dela que se aperfeiçoam as ações. Portanto, neste documento são destacadas experiências-chave impactantes, salientadas na intervenção pedagógica. As experiências referenciadas para o pré-escolar reforçam a relevância do brincar e de contar histórias, e a par destas experiências é exposto um projeto investigativo, que pretende compreender as conceções das crianças em relação ao ambiente escolar em que estão envolvidas, partindo do interesse em dar voz às crianças. Relativamente ao 1.º CEB as experiências abordam a influência e pertinência do recurso das novas tecnologias em sala de aula, enfatizando o quadro interativo e a motivação e o feedback perante a turma. Também, transversalmente, apresenta-se a experiência alusiva às duas práticas pedagógicas sobre a relação entre a escola e a família.

**Palavras – chave:** Relatório final, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo de Ensino Básico, Brincar, Abordagem Mosaico.

### **The development of wisdom!**

**Abstract:** "Education generates knowledge, knowledge generates wisdom, and only a wise people can change their destiny" (Samuel Lima)

According to Azevedo (1994) education awakens the sharing of knowledge and ideas, cooperation, discovery and innovation, serving as a sustainable basis for the development of society.

Education is essential for the personal, social and cultural growth and development of the human being. Hence, ways of expressing and building knowledge are used.

Therefore, wisdom is guided by knowledge, allowing us to understand the best way forward.

This report was made in order to enable the dissemination, sharing and promotion of the practices developed during the internship of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. Initially will be portrayed the formative itinerary and the contextualization of both valences. Then, some experiences that are essential to my training will be highlighted, synthesizing the experiences and learning acquired in the professional stages.

These experience contributes to the construction of the learning and it is through this that the actions are perfected. Therefore, in this document there are some experiences, highlighted in the pedagogical intervention. The experiments referred to preschool reinforce the relevance of play and storytelling, and alongside these experiences is presented an investigation project which aims to understand the conceptions of children in relation to the school environment in which they are involved, starting from the interest in giving voice to the children. Regarding the 1st CEB, the experiences address the influence and relevance of the use of new technologies in the classroom, emphasizing the interactive whiteboard and the motivation and feedback to the class. Also, a transversally experience, allusive to the two pedagogical practices on the relationship between the school and the family rises, was made.

**Keywords:** Final report, Pre-school Education, First Cycle of Basic Education, Playing, Storytelling, Mosaic Approach.



## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I – Observar e Experienciar a Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Contextualização .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Caraterização e Organização do Ambiente e Espaço Educativo.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Caraterização do grupo .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. Caraterização da metodologia utilizada pela educadora cooperante .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Itinerário Formativo .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Fase de Ambientação e Reconhecimento – Observação do Contexto Educativo .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2. Fase de Integração – Entrada Progressiva na Atuação Prática .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3. Fase de Implementação e Gestão do Projeto Pedagógico – “Os Animais”</b>	<b>17</b>
<b>2.3.1. Definição do Problema.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3.2. Desenvolvimento do Projeto.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3.3. Avaliação / Divulgação do Projeto.....</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo II – Observar e Experienciar o Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Contextualização .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1. Caraterização e Organização do Agrupamento .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2. Caraterização e Organização da Instituição.....</b>	<b>26</b>
<b>3.3. Caraterização da turma.....</b>	<b>27</b>
<b>3.4. Caraterização das Práticas Pedagógicas da Professora Orientadora .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Itinerário Formativo .....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. Fase de Ambientação – Observação e Organização do Ambiente Educativo .....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Fase de Intervenção na Prática Pedagógica.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3. Fase de Implementação do Projeto Pedagógico – “Turista na minha cidade”.....</b>	<b>34</b>
<b>4.3.1. Definição do Problema.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3.2. Desenvolvimento do Projeto.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3.3. Avaliação / Divulgação do Projeto.....</b>	<b>37</b>

<b>PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>41</b>
<b>SETOR A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>43</b>
Vamos brincar!	45
Vitória, vitória, está na hora da história!	51
Abordagem de Mosaico - Exercício investigativo “Qual a perceção das crianças acerca dos espaços do JI”.	55
Enquadramento Conceptual	55
Metodologia e Objetivos	56
Processo/Desenvolvimento:	58
Apresentação e análise dos dados	59
<b>SETOR B – ENSINO DO 1.º CEB</b>	<b>63</b>
O Quadro Interativo e as Tecnologias de Informação Comunicação - <i>parece um “tablet” gigante onde podemos aprender!</i>	65
Motivação, Feedback e a relação entre professor e aluno!	69
<b>SETOR C – EXPERIÊNCIA-CHAVE TRANSVERSAL À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO ENSINO DO 1.º CEB</b>	<b>73</b>
As Famílias e a Escola – uma relação pertinente	75
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>83</b>
Arends, R. L. (2008). <i>Aprender a ensinar</i> . Madrid: Mc Graw Hill.	85
<b>APÊNDICES</b>	<b>97</b>
Apêndice I – Espaços do Jardim de Infância	99
Fig. 1 – Sala das Cores	99
Fig. 2 – Sala dos Cantinhos	99
Fig. 3 – Salão	99
Apêndice II – Atividades orientadas pela educadora e auxiliar de ação educativa	100
Fig. 7 – Atividades orientadas em pequenos grupos	100
Apêndice III – Brincadeira livre	100
Fig. 8 – Momentos de brincadeira livre	100
Fig. 10 – Atividade expressão físico-motora	101
	102

<b>Fig. 11 – Leitura e exploração da história “Eu e a minha mamã” .....</b>	<b>102</b>
<b>Fig. 12 – Leitura e exploração da história “Mamã Maravilha” .....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndice V – Desenvolvimento do projeto “Animais .....</b>	<b>103</b>
<b>Fig. 13 – Leitura e exploração da história “A que sabe a lua?”.....</b>	<b>103</b>
<b>Fig. 14 – Crianças na exploração de livros sobre animais.....</b>	<b>103</b>
<b>Fig. 15 – Reunião, em grande grupo, de exploração do tema .....</b>	<b>103</b>
<b>Fig. 16 – Construção da teia de conceitos .....</b>	<b>104</b>
<b>Fig. 17 – Teia de conceitos .....</b>	<b>104</b>
<b>Fig. 18 – Leitura e exploração da história “Pinguim Pingalim e Leão Tião”... </b>	<b>104</b>
<b>Fig. 19 – Desenhos dos animais escolhidos para o desenvolvimento do projeto .....</b>	<b>104</b>
<b>Fig. 20 – Partilha e observação das pesquisas realizadas pelas crianças em casa .....</b>	<b>105</b>
<b>Fig. 21 – Jogo da mimica: imitação de animais .....</b>	<b>105</b>
<b>Fig. 22 – Conto da história “Crocodilo e Girafa – uma família igual às outras”, técnica da televisão improvisada .....</b>	<b>105</b>
<b>Fig. 23 – Seleção e pintura das imagens dos animais escolhidos pelas crianças .....</b>	<b>106</b>
<b>Fig. 24 – Construção dos painéis dos animais do projeto.....</b>	<b>106</b>
<b>Fig. 25 – Exploração do Jogo da Memória sobre os animais do projeto.....</b>	<b>106</b>
<b>Fig. 26 – Exploração da técnica do poema desenhado através do poema “Os Bichos” e imitação dos animais através da sombra .....</b>	<b>107</b>
<b>Fig. 27 – Construção dos animais do projeto em 3D (3 dimensões) com materiais de desperdício .....</b>	<b>107</b>
<b>Fig. 28 – Pintura e finalização dos animais em 3D.....</b>	<b>107</b>
<b>Fig. 29 – Animais em 3D .....</b>	<b>108</b>
<b>Fig. 30 – Sessão de educação físico-motora com abordagem aos deslocamentos dos animais do projeto.....</b>	<b>108</b>
<b>Fig. 31 – Exploração da história “Elmer” através da técnica do flanelógrafo .</b>	<b>108</b>
<b>Fig. 32 – Divulgação do projeto “Os Animais” à comunidade escolar e família .....</b>	<b>109</b>
<b>Apêndice VI – Disposição da sala de estágio do 1.º CEB.....</b>	<b>109</b>
<b>Fig. 33 – Disposição das mesas em formato “U” da sala de aula.....</b>	<b>109</b>

<b>Apêndice VII – Método utilizado para incentivar e entreter a turma .....</b>	<b>110</b>
<b>Fig. 34 – Caixa dos Mistérios com jogos educativos.....</b>	<b>110</b>
<b>Apêndice VIII – Sessões lúdico-didáticas com recurso a jogos, às ciências experimentais e às TIC .....</b>	<b>110</b>
<b>Fig. 35 – Sessão de português com dramatização de um texto através do teatro de sombras .....</b>	<b>110</b>
<b>Fig. 36 – Sessão de estudo do meio com recurso às novas tecnologias .....</b>	<b>111</b>
<b>Apêndice IX – Desenvolvimento do projeto “Turista na minha cidade” .....</b>	<b>112</b>
<b>Fig. 39 – Teia de conceitos do projeto “Turista na minha cidade” .....</b>	<b>112</b>
<b>Fig. 40 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos para construção do livro “Turista na minha cidade” e respetiva apresentação .....</b>	<b>112</b>
<b>Fig. 41 – Capa do livro “Turista na minha cidade” construído pela turma .....</b>	<b>113</b>
<b>Fig. 42 – Construção de monumentos e elementos caraterísticos de temas do projeto .....</b>	<b>113</b>
<b>Fig. 43 – Multidisciplinaridade no desenvolvimento do projeto .....</b>	<b>114</b>
<b>Fig. 44 – Convite de divulgação do sarau para apresentação do projeto.....</b>	<b>114</b>
<b>Fig. 45 – Decoração da sala para apresentação do projeto .....</b>	<b>115</b>
<b>Fig. 46 – Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto.....</b>	<b>115</b>
<b>Fig. 47 – Participação da família na sessão de apresentação do projeto.....</b>	<b>116</b>
<b>Fig. 48 – Participação da Quantunna (Tuna Mista da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra) .....</b>	<b>116</b>
<b>Fig. 49 – Apresentação dos trabalhos realizados durante o projeto.....</b>	<b>117</b>
<b>Fig. 50 – Interpretação da canção “Balada da Despedida” .....</b>	<b>117</b>
<b>Apêndice X – Exercício de investigação “Abordagem de Mosaico” .....</b>	<b>118</b>
<b>Fig. 51 – Compromisso de participação no exercício investigativo .....</b>	<b>118</b>
<b>Fig. 52 – Questões orientadoras para o desenvolvimento do exercício investigativo .....</b>	<b>118</b>
<b>Fig. 53 – Registo fotográfico de alguns espaços preferidos das crianças do JI.....</b>	<b>119</b>
<b>Fig. 54 – Desenhos dos espaços preferidos .....</b>	<b>119</b>
<b>Fig. 55 – Conversas informais com as crianças acerca dos espaços do JI.....</b>	<b>120</b>
<b>Fig. 56 – Construção dos mapas.....</b>	<b>120</b>
<b>.....</b>	<b>120</b>
<b>Fig. 57 – Manta Mágica (registo fotográfico em partes).....</b>	<b>120</b>

## **ABREVIATURAS**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EPE – Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo de Ensino Básico

EB - Escola Básica

CL – Componente Letiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EC – Educadora Cooperante

PO – Professora Orientadora

AEC’S – Atividades de Enriquecimento Curricular

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Educativo Individual

PCG – Projeto Curricular do Grupo

PAAPI – Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual

QI – Quadro Interativo

UC – Unidade Curricular

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação









---

# Introdução

---



O presente trabalho procura traduzir os dois períodos de intervenção pedagógica e enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico [CEB], da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Assim, este documento espelha a experiência das práticas educativas no contexto da Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB, de modo expositivo e reflexivo.

Neste seguimento, o relatório estrutura-se em duas partes. A parte I reúne a contextualização e o itinerário formativo de ambas as valências educativas.

A parte II versa sobre cinco experiências-chave, que considere pertinentes, no processo de ensino/aprendizagem nas práticas realizadas. Esta parte compartimenta-se em três setores: Setor A: Experiências-chave em Educação Pré-Escolar – e, a par destas experiências, é apresentado um trabalho investigativo “Abordagem Mosaico”; Setor B: Experiências-chave em Ensino do 1ºCEB e Setor C: Experiência-chave Transversal ao contexto EPE e 1.º CEB.

De acordo com esta organização intitularam-se “Vamos Brincar” e “Vitória, vitória, está na hora da história” as experiências que concernem às vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado na EPE. Também, se apresenta um trabalho de investigação que surgiu do interesse em dar voz às crianças, indagando as perspetivas das crianças em relação aos espaços do JI.

Já a propósito do 1.º CEB foram eleitas as experiências “Quadro Interativo e as Tecnologias de Informação e Comunicação – parece um “tablet” gigante onde podemos aprender” e “Motivação e Feedback”.

Para representar a importância e influência da família na vida da criança, surge uma experiência transversal, vivenciada em ambos os estágios, denominada “As Famílias e a Escola – uma relação pertinente”.

Em seguida, as considerações finais que realçam, refletidamente, as aprendizagens e vivências proporcionadas pelas intervenções pedagógicas.

Por fim, as referências bibliográficas que irradiam a literatura consultada, e os apêndices que servem de complemento e suporte do texto.

Importa frisar que o título deste relatório “O desenvolvimento da sabedoria” procura refletir a importância da educação para a sociedade, pois serve de “alicerce” na evolução do ser humano, nas dimensões - pessoal, social e cultural.

# **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS**



## **Capítulo I – Observar e Experienciar a Educação Pré-Escolar**

Neste capítulo, apresento descritivamente a contextualização e o itinerário formativo das experiências vivenciadas na conjuntura de estágio em Educação Pré-Escolar.

Na contextualização exponho a caracterização da instituição e respetiva organização, do grupo de crianças com que estagiei, da organização temporal e espacial vivenciada no funcionamento do grupo/sala e das práticas educativas desenvolvidas pela educadora cooperante.

Em abordagem ao itinerário formativo realço as diferentes fases deste percurso, de 12 semanas, de 11 de março a 5 de junho, nomeadamente: (I) a fase de ambientação e reconhecimento, de 4 semanas, determinada à observação do contexto educativo e ao reconhecimento das práticas educativas da educadora cooperante; (II) fase de integração, 3 semanas, destinada à participação e dinamização gradual de tarefas pontuais; (III) fase de intervenção, 5 semanas, reservada à implementação e gestão de um projeto pedagógico.

### **1. Contextualização**

O Jardim-de-Infância (JI) onde foi desenvolvida a ação educativa em contexto EPE situa-se no Distrito de Coimbra, perto do centro da cidade.

#### **1.1. Caracterização e Organização do Ambiente e Espaço Educativo**

O JI é de vertente solidária, nomeadamente uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social, tem como principal objetivo acompanhar e atender às emergências sociais, promovendo um desenvolvimento sustentável.

O estabelecimento de educação de infância em questão tem a capacidade de abranger 69 crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo de ensino básico. Funciona todos os dias úteis das 7h30 às 18h30, exceto fins-de-semana, feriados e mês de agosto.

No ano letivo decorrente deste estágio, participaram na instituição 1 auxiliar de serviço geral, 4 auxiliares de ação educativa, 1 cozinheira, 3

educadoras, sendo que uma é a responsável pela gestão do estabelecimento, promovendo o bom funcionamento e servindo como elo de ligação entre a direção e o JI.

Nesta instituição existe uma componente de apoio à família, na qual as crianças estão livres para brincar e escolher a tarefa que pretendem fazer.

A instituição rege-se pela metodologia de trabalho por projeto com o intuito de exaltar o interesse do grupo de crianças pelas atividades a serem desenvolvidas.

Aqui a educadora tem a função de mediar/intervir durante o processo de ensino-aprendizagem, observando e estimulando o grupo para que se construa o conhecimento, destacando-se a aprendizagem da criança pela descoberta.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013) o educador deve criar situações desafiadoras para o pensamento atual da criança, provocando o conflito cognitivo. Deste modo, através desta cooperação do adulto, a criança renova o seu empenho ativo e individual com a situação-problema, constituindo o motor da construção de conhecimento.

Relativamente à organização do espaço educativo, o interior é constituído por três salas, das quais duas funcionam também como dormitório; um refeitório; uma copa; duas casas de banho, uma destinada às crianças e outra aos adultos; um gabinete e um sótão para arrumações. As crianças necessitam de espaço onde possam aprender com as próprias ações, em que possam movimentar-se, em que consigam escolher, criar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar individualmente e em pequenos grupos (Hohmann et al, 1979).

O espaço exterior dispõe de uma varanda coberta; um parque infantil; um espaço de coreto. É uma área educativa “pelas potencialidade e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, pág.39).

Contudo, realçando a existência das três salas do JI, estas funcionam em sistema de ateliês, sendo que todas proporcionam às crianças a exploração



de jogos de construção, jogos de mesa, computadores, biblioteca e, até mesmo, música.

No entanto, apesar da presença de várias potencialidades promotoras de aprendizagem, cada sala está vocacionada para determinadas atividades, por exemplo, uma sala dirige-se mais para a expressão plástica, outra divide-se em diferentes áreas de jogo simbólico e outra sala direciona-se mais para atividades de motricidade. Num contexto em que se prima pela aprendizagem ativa da criança, são necessários espaços planeados e equipados que potenciem essa aprendizagem. Assim, os espaços encontram-se organizados “para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o ambiente” (Homam e Weikart, 2009, p.163).

Esta organização do espaço educativo baseia-se na criação de conjunturas (ocasiões) de manipulação, recriação, experimentação de descobertas efetuadas seja individualmente, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo.

No JI está implementado um sistema rotativo de utilização das diferentes salas. É uma organização de vertente flexível, na medida em que é possível cada grupo continuar na sala onde inicia as atividades ou deslocar-se para outra sala. Durante o dia cada grupo tem a oportunidade de passar pelas três salas distintas.

De acordo com Calha (2011) o espaço com elementos do ambiente educativo para as crianças, deve ser de qualidade para criar oportunidades e contextos de aprendizagem e de construção de significados.

## **1.2. Caraterização do grupo <sup>1</sup>**

O grupo, com o qual realizei a minha prática educativa, era constituído por 24 crianças de 3 anos, 12 rapazes e 12 raparigas, que pertenciam na sua maioria a um meio socioeconómico médio baixo.

---

<sup>1</sup> Informação obtida de acordo com a análise do PCG.

Todo o grupo iniciou o seu percurso na educação pré-escolar no início do presente ano letivo e, por isso, encontrava-se em fase de adaptação, mas durante o período de estágio a maior parte das crianças já se encontrava numa etapa mais autónoma e não tão dependente do adulto, sendo capaz de seguir a rotina diária. A entreaajuda e a cooperação realçaram-se entre o grupo, pois as crianças que já haviam atingido níveis de desenvolvimento mais avançados fortaleciam as outras na realização de diversas tarefas e atividades do quotidiano (Laevers, 1994).

Durante o processo de observação verifiquei que já conseguiam indicar verbalmente as suas escolhas, mostravam interesse inicial em participar nas atividades, mas facilmente se dispersavam. Aquando da existência de um problema, identificavam-no mas não demonstravam persistência para o resolver, sendo necessária a intervenção do adulto.

Relativamente à criatividade e desempenho, o grupo demonstrou gostar de brincar com jogos de construção, criando na maioria das situações representações de bonecos que viam nos desenhos animados e exploravam os materiais sustendo-se nessas recriações. Adoravam brincar na casinha, um espaço caracterizado por reproduções originárias das suas casas e, também, mostravam-se interessados na dinamização de jogos de mímica.

Ao nível da motricidade fina, algumas crianças ainda apresentavam algumas dificuldades na coordenação e agilidade para manipular um objeto, como o lápis ou o pincel, tendo vindo a melhorar ao longo do tempo. Em relação à motricidade grossa salientava-se, na maioria, pouca destreza em saltar obstáculos e insegurança no equilíbrio.

O grupo estabelecia diálogos entre si, em pequeno grupo, pois caso se proporcionasse uma conversa em grande grupo manifestavam constrangimento para comunicar. A grande maioria revelava interesse em ouvir histórias e, ao nível lógico-matemático, existia um meio-termo no empenho das atividades porque enquanto algumas crianças se dedicavam nas tarefas relacionadas com esta área, outras apenas as realizavam sob a orientação do adulto.

É de realçar que não existiam crianças com necessidades educativas especiais até à data, apesar de uma criança já ter sido sinalizada ao Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância, de acordo com a educadora e a família, estando em causa a falta de concentração.

### **1.3. Caracterização da metodologia utilizada pela educadora cooperante**

O Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância (Decreto de Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) refere que “na educação pré-escolar, o Educador de Infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de atividades integradas”.

O educador ao refletir as suas práticas na sua forma de ser e de estar na profissão, defendendo-a, alargará as oportunidades educativas ao promover uma aprendizagem participada, possibilitando o desenvolvimento à criança (Vala, 2012).

A educadora desempenhava diversas funções, mas essencialmente ocupava-se de coordenar e orientar o grupo. Tendo o apoio da auxiliar educativa, promovia momentos de aprendizagem em que ambas se completavam durante a realização das atividades orientadas e/ou livres, transmitindo uma relação de confiança, entreajuda e afetividade a todo o grupo. Dialogando com a criança, a educadora desempenha a função de *andaime*, clarifica as produções e interpreta-as, ampliando as expressões do quotidiano (Sim-Sim et al, 2008).

A colaboração entre os diferentes elementos assume uma importância fulcral, uma vez que, pressupõe a articulação, a execução e a união de diferentes vozes para apoiar o desenvolvimento de cada criança e promover aprendizagens significativas e diversificadas (Hohmann & Weikart, 2009).

As atividades orientadas difundidas pela educadora e auxiliar eram realizadas com 5 ou 6 crianças, em pequenos grupos, pois defendia que motivava a prática do “saber esperar” e também se destacava como uma forma de prestar mais atenção à contribuição da criança.

O trabalho da educadora centrava-se na pedagogia de projeto com o objetivo de partir dos interesses do grupo pois ouvindo-se as crianças promover-se-ia a livre iniciativa, a curiosidade e o desejo de querer saber mais. De acordo com Moran (2007) esta pedagogia permite que as crianças se desenvolvam de forma mais autónoma e responsável, capacitadas para escolher e definir um projeto e, posteriormente, transformá-lo para a realidade.

Um educador deve promover desafios para as crianças, apoiando a iniciativa, criatividade, autonomia, autoestima, indagando a autoconfiança e a independência que as crianças precisam (Portugal, 2005).

A educadora e a auxiliar valorizam a brincadeira livre, a socialização espontânea e a livre iniciativa para atividades orientadas ou para atribuição de responsabilidades. Através da brincadeira livre, permitia-se à criança usar o tempo como entendesse e decidir o que queria e como queria brincar (Ferland, 2006).

É de salientar que ambas mantiveram atitudes cuidadas no tratamento do grupo, procurando abordar todos de igual forma e não menosprezando ninguém.

O trabalho realizado era completamente produzido em equipa pois ambas completavam-se nas diversas tarefas a desempenhar a nível letivo e não letivo, trabalhando de forma transversal e articulada as diferentes áreas de conteúdo e a partir do próprio contexto e das experiências do quotidiano das crianças. Contudo, apesar de ser flexível, existia uma rotina que era educativa, planeada pela educadora e conhecida pelas crianças (ME, 2007).

Nos momentos de maior agitação do grupo, ambas recorriam a canções admiradas pelas crianças, à contagem de histórias e aos jogos de mímica, de modo a acalmá-las, sendo assim uma ótima iniciativa de carácter bastante positivo, neste caso.

Relativamente à avaliação, tive a oportunidade de presenciar momentos de avaliação mais pormenorizados realizados pela educadora. Para além da avaliação informal que a educadora usava ao longo do dia, no final de cada período letivo a educadora abordava as crianças individualmente e

certificava-se se já seriam capazes de concretizar certas tarefas, registando a informação numa tabela utilizada pela instituição e fazia uma breve reflexão sobre a evolução de cada criança.

## **2. Itinerário Formativo**

### **2.1. Fase de Ambientação e Reconhecimento – Observação do Contexto Educativo**

Segundo Estrela (1994), a observação permite caraterizar a situação educativa que o professor terá de fazer em cada momento.

Esta primeira fase consistiu na observação do contexto educativo. Deu-se a oportunidade de observar as interações existentes entre o grupo de crianças, com a educadora cooperante, auxiliar, espaço, comunidade envolvente e as práticas da EC. Desde o primeiro dia integramo-nos nas atividades propostas pela educadora, auxiliando-a e ajudando as crianças no que necessitassem.

Nesta fase tenta-se combater os receios, refletindo acerca das experiências vividas, sendo que a reflexão é um processo que enriquece a formação profissional como o melhor instrumento de aprendizagem (Nóvoa, 1992).

A par desta etapa de constante observação, aprofundou-se o conhecimento ao nível da documentação oficial circunscrita à Educação Pré-Escolar (EPE). Sendo imprescindível para a formação, examinámos o Perfil Específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo de Ensino Básico, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Circular 4 e a Circular 17.

A EC solicitou a nossa colaboração e participação na dinâmica da sala ocasionando momentos propícios para a proximidade e o conhecimento da criança. O educador ao conhecer a criança vai entendendo as suas preferências, vivências, bem como o meio em que estão inseridas, assim, focando-se nos interesses de cada criança favorecerá momentos de

aprendizagens significativas, através de estratégias diversificadas, procura e pesquisa em proveito do desenvolvimento e bem-estar de todo o grupo (Katz & Chard, 1997; Spodek & Saracho, 1998).

Ao longo desta etapa de observação verificámos que existiam rotinas muito importantes na formação da criança. A criança precisa de ter consciência da rotina diária e saber como está organizada para não passar os seus dias desorientada sem saber o que poderá surgir seguidamente (Hohmann et al, 1979).

Deste modo, a organização do grupo marcava-se pela rotina matinal de abordar uma história em prol dos interesses das crianças, ao longo do dia dava-se uma enorme primazia à brincadeira livre que se pronunciava durante largos momentos e as atividades orientadas eram conduzidas pela educadora que enquadrava pequenos grupos de crianças. Nos momentos de brincadeira livre, a educadora também recorria à utilização do espaço exterior pois, como afirma Brickman e Taylor (1991) no espaço exterior as crianças não exercitam apenas os músculos, similarmente, observam, interagem, exploram e experimentam.

Relativamente ao nível de concentração, interesse, motivação, satisfação e paciência verificou-se que o grupo se empenhava nas atividades, mostrando maior interesse nas atividades de contexto livre em que possuíam mais autonomia.

Durante a prática pedagógica o objetivo principal foi a planificação de estratégias diversificadas para o desenvolvimento da criança, que foram sendo alteradas ao longo da experiência. De acordo com Laeveres (1994) citado em Oliveira-Formosinho (2008) a implicação das crianças nas atividades tem de funcionar nos limites das suas capacidades para que haja desenvolvimento.

O educador deverá sempre criar oportunidades onde as crianças são encorajadas a desenvolver as suas capacidades de cooperação, visto que é a cooperar e partilhar que crescemos e evoluímos no sentido da dimensão coletiva e pessoal (Nóvoa, 1992, 2004).

Por fim, destacando as relações entre a comunidade escolar, comunidade envolvente, os profissionais e entre os alunos era notoriamente positiva, promovendo-se a entreaajuda mutuamente.

## **2.2. Fase de Integração – Entrada Progressiva na Atuação Prática**

Esta fase compôs-se durante três semanas nas quais oportunamente eu e a minha colega de prática educativa planificamos e dinamizamos algumas sessões, colaborando e coordenando com a educadora nas intervenções. Durante este processo fomos utilizando, como guias de orientação para a ação pedagógicas, as bases teóricas.

Toda a gente apresenta estilos de aprendizagem diversificados, em diferentes contextos e cada um com características próprias. Com isso, destaca-se a diferenciação pedagógica que, segundo Marques (2011), refere que um professor utiliza a diferenciação pedagógica quando prepara tarefas destinadas a diferentes grupos de alunos, considerando as suas necessidades de formação e interesses próprios. E, para que o professor diversifique as suas metodologias terá de procedera uma observação contínua e uma avaliação diagnóstica.

De modo a promover aprendizagens diversificadas e significativas, ao proceder à planificação, a díade de formação refletiu sempre sobre a intencionalidade das atividades e a adequação destas ao grupo, sendo os interesses das crianças tidos em conta. Desta forma, o processo de observação despontou o desenvolvimento de atividades a partir de práticas pedagógicas direcionadas para os interesses e necessidades patenteados pelas crianças, sendo utilizado como base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997, p.25).

O grupo mostrava imenso interesse pela narração de histórias, estando constantemente a pedir para as contar. Daí que três das atividades que realizamos foram o conto de histórias relacionadas com o dia da mãe. Visto que a data se aproximava algumas das crianças sentiam-se bastante entusiasmadas porque já estavam a construir a prenda da mãe. Assim, foram

escolhidas três histórias e para os diferentes dias, nomeadamente: “Eu sei tudo sobre as mamãs” de Nathalie Delebarre, “Eu e a minha mamã”, Porto Editora e “Mamã Maravilha” de Elen Lescoat e Orianne Lallemend.

A leitura das histórias, sendo do interesse das crianças, teve um grande impacto no grupo, pois durante o momento de narração estavam todos muito recetivos e empenhados para poder ouvir uma nova história sobre quem lhes é muito importante na vida. A par do conto da história havia crianças que iam interferindo para dar o seu parecer acerca da sua mãe e algumas até caracterizavam a própria mãe em certos momentos ou situações da história.

Posteriormente, no final de cada história, as crianças após a lengalenga “Vitória, vitória, acabou-se a história” faziam questão de pedir para contar outra e mostravam uma enorme satisfação. Daí, tínhamos atenção e relembávamos qual a perspetiva do grupo sobre cada história, o que tinham gostado mais de ouvir ou menos, não ocupando mais tempo pois algumas crianças já começavam a dispersar para ir brincar.

Outra das atividades que realizamos com o grupo foi o painel do dia da mãe porque na maioria das épocas festivas as crianças estavam motivadas para realizar uma atividade que depois os pais pudessem ver afixada numa das salas da instituição. Criámos painel através da técnica das mãos na tinta, ou seja, cada criança pintava as mãos com tinta e nós ajudávamos a recriar um coração, depois decorámos os espaços em branco com os dedos e cada criança disse uma frase sobre a sua mãe para colocar junto do coração e, por fim, atribuímos um título ao painel para ser afixado. A reação das crianças foi bastante positiva e animada, adoraram o resultado final pois como muitas afirmavam “Ficou muito giro o nosso cartaz da mãe e vou mostrar quando ela me vier buscar”; “Temos de fazer mais estas tarefas.”; “o meu coração é aquele, podes dizer o que eu disse na frase, porque já não me lembro.”.

As outras duas atividades demarcaram-se na área da expressão físico-motora, uma realizada no interior, denominada por ginástica, pois eles já estavam habituados a fazer com a educadora e a outra no exterior, o jogo “Mamã dá licença”.



”Os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (OCEPE,p. 59).

Para a atividade interior recorreremos a materiais da instituição no qual se estimulou o bloco “Deslocamentos e Equilíbrios”, presente nas metas curriculares de pré-escolar. Foram estipuladas regras e foi exemplificado o que deveria ser realizado em cada patamar da atividade. As crianças esperavam pela sua vez e tentavam melhorar progressivamente cada exercício, ficando por vezes um pouco atrapalhadas quando não conseguiam realizar de forma mais acertada cada espaço.

No entanto, o grupo cooperava e apoiava-se mutuamente aquando da realização de cada um. Nós também tínhamos sempre a preocupação de atribuir um reforço positivo à criança.

No jogo “Mamã dá licença”, o grupo estava bastante entusiasmado por ser no exterior e também um jogo que nunca tinham experimentado. As regras do jogo foram estipuladas e exploradas aquando da abordagem do mesmo e as crianças mostraram atenção para conseguirem concluí-lo corretamente. Durante toda a atividade se mostraram motivadas e empenhadas em concretizar o pretendido, dizendo “Mamã dá licença? Quantos Passos?” e avançando de acordo com a explicação. Foi um jogo produtivo, também relacionado com o dia da mãe, que realçou interesse por parte das crianças e proporcionou a importância do papel superior “mãe”, de regras e acima de tudo despertou e incitou algumas crianças mais retraídas a libertarem-se mais, a serem mais dinâmicas e animadas.

Contudo, a par de todas estas atividades também tivemos a oportunidade de explorar os espaços do jardim-de-infância com uma parte do grupo, realizamos uma investigação baseada na “Abordagem de Mosaico”.

### **2.3. Fase de Implementação e Gestão do Projeto Pedagógico – “Os Animais”**

Após os momentos de ambientação e integração com o grupo, com a educadora e a auxiliar, com a instituição e com a comunidade educativa,

chegando à etapa final do estágio, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto pedagógico com o grupo. Consequentemente, o projeto tinha como objetivo primordial cingir-se aos interesses das crianças e, em consonância da observação realizada durante o período de ambientação e com a EC verificámos que o grupo demonstrava fascínio pelos animais. Isto averiguou-se através das brincadeiras das crianças, recorriam aos animais de borracha presentes na sala, das suas socializações e das construções que realizavam com legos e/ou outros materiais de construção, que serviam na maioria das situações como representação de animais.

Com isto, surgiu o lançamento do projeto “Os Animais”. (Vide Apêndice V)

### **2.3.1. Definição do Problema**

Como forma de impulsionar este projeto, os animais, e, tendo por base a curiosidade e a motivação neste tema, narrámos a história “A Que Sabe a Lua” de Michael Grejniec, com recurso ao flanelógrafo, uma técnica diferente de contar histórias que as crianças nunca tinham assistido, reconhecendo a atenção de todos de imediato.

Segundo Vasconcelos et al. (2012), um projeto pode ser iniciado com um objeto novo, uma história e/ou uma situação problema. Esta autora circunscreve quatro fases do desenvolvimento de uma abordagem de projeto:

- a definição do problema;
- a planificação e o desenvolvimento do trabalho;
- a execução;
- por fim, a divulgação e avaliação.

Assim, eu e a minha colega de estágio, desafiámos o grupo a explorar alguns livros que colocámos numa mesa e depois voltámos a juntar-nos em grande grupo para falar sobre o assunto.

Nesta fase de lançamento do projeto, as crianças exploraram os diversos livros que existiam sobre a mesa, contaram as histórias ao seu jeito, partilhando as suas ideias e opiniões. Seguidamente, reunimo-nos em grande grupo e questionámos as crianças acerca do que viram, obtendo reações

consideravelmente positivas, pois realmente os animais despertavam imensa relevância neste grupo e o gosto pela audição de histórias também era notório. O grupo foi questionado acerca da história que escutou e qual a sua relação com os livros que examinaram, desde logo ergueu-se a palavra “animais”. As crianças começaram a falar sobre os desenhos animados que viam sobre animais e as brincadeiras que representavam (R. “eu construo girafas quando brinco com os legos”; A. “eu construo elefantes com trombas grandes”). Daí perguntámos ao grupo se queria descobrir mais informações sobre animais e quais os favoritos de cada criança.

A conversa foi bastante proveitosa pois conseguimos apurar alguns animais mais profícuos ao interesse das crianças, visto que apelavam aos contextos dos desenhos animados que viam (J. “eu vejo, no panda, o comboio dos dinossauros”; H. “eu vejo, as aventuras do leão Max ”). Os animais que surgiram, na maioria, foram: o leão, o elefante, a girafa e o pinguim. Ao longo desta discussão foram registadas as ideias das crianças, através de uma “teia de conceitos”. Motivámos as crianças a invocar o que gostavam de aprender acerca dos referidos animais, o que pretendiam fazer no decorrer do projeto, como poderíamos fazê-lo e onde procurar informações. Em pedagogia de projeto a criança é um explorador, investigador e criador ativo de saberes em vez de ser um recetor passivo de saberes dos outros, pois apesar de sermos facilitadoras do processo, éramos investigadoras simultaneamente com as crianças (Vasconcelos, 2011).

A construção da teia foi efetuada com pesquisa de imagens na Internet, pois tornava-se mais perceptível para este grupo de crianças de 3 anos, visto ainda não conhecerem o código de escrita.

### **2.3.2. Desenvolvimento do Projeto**

A teia de conceitos foi elaborada para se dar início ao projeto, na qual se traçou o desenvolvimento deste projeto

Em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança foram identificadas as curiosidades existentes sobre os animais e, em grande grupo iam sendo transpostas na teia.

Para Kinney e Wharton (2003) “é importante (...) para nós, (...) ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças.”

O que motivava bastante o grupo era a audição de histórias e, a esse propósito, iniciamos o projeto a narrar a história “O Pinguim Pingalim e o Leão Tião” de Lurdes Breda.

De forma a integrar a família na vida escolar das crianças, neste projeto, enviámos para os encarregados de educação um pedido escrito para ajudarem na procura de informação. As crianças, com a ajuda dos pais, produziram pesquisas bastante criativas, trouxeram livros, pesquisas e imagens da internet e trabalhos de pintura acompanhados da respetiva informação sobre o animal.

As pesquisas foram analisadas em pequenos grupos de modo a perceber o que cada criança teria aprendido em casa e, posteriormente, em grande grupo partilhámos as informações de cada um.

Durante as diferentes fases do projeto, visto que as crianças apresentaram um vasto interesse pela narração de histórias, como já havia mencionado acima, fomos contando histórias com técnicas diversificadas, em flanelógrafo, na televisão improvisada (cartão e rolo de imagens) e em poema desenhado (num fantocheiro com papel vegetal). Contamos a história “Pinguim Imperador” trazida por uma criança, servindo de pesquisa, fazendo questão de partilhar com o restante grupo.

Aproveitando a celebração do Dia da Família no JI, decidimos relacionar o momento com o projeto e contámos a história “Crocodilo e Girafa – Uma família igual às outras” de Daniela Kulot, em formato televisão improvisada. A tarefa escolhida pelas crianças após esta atividade foi a pintura de imagens destes animais, surgiu aqui nova oportunidade de utilizar o computador, não sendo um fato muito usual no JI. Com isto, utilizamos algumas imagens para criar o jogo de memória com características pertinentes de cada animal. Jogámos à vez, 1 contra 1, sendo que as crianças precisaram de orientação, fomos incutindo-lhes o hábito de esperar pela sua vez sem interromper o colega, como forma de organizar as intervenções e participações do grupo.

Após tudo isto, construímos um painel destacado para cada animal e as crianças comentaram as suas pinturas, que haviam sido realizadas noutra fase e aproveitadas agora para a apreciação e reflexão sobre os animais escolhidos.

No decorrer deste processo de pesquisas, escuta de histórias, partilha de saberes, organização da informação, o tempo e espaço também foram aproveitados para a realização de jogos e exercícios benignos de motricidade grossa. Fomos desenvolvendo a motricidade grossa através de jogos de mímica e imitação de animais, fizemos atividades de expressão motora abarcando o tema animais e constatámos que neste trajeto algumas crianças foram ganhando mais confiança e tornaram-se mais dinâmicas e ágeis em certos movimentos, demarcando mais pormenorizadamente o seu equilíbrio.

Procurámos sempre dinamizar áreas de expressões artísticas, não só para desenvolver a destreza e motricidade, mas também para a criança começar a tomar consciência do seu corpo, dos seus movimentos e do seu espaço.

Enfatizando mais uma vez a narração de histórias, utilizamos a técnica do poema desenhado para sensibilizar o grupo para outro tipo de texto, a poesia. Relatámos o poema “Os Bichos” e o grupo teve a oportunidade de conhecer a surpresa que abrangia aquela técnica, pois a sala estava escura e apenas tinha um foco atrás do fantocheiro, cada criança percebeu que ali estava a ser utilizada a sombra. Partilharam momentos de diversão ao experienciarem o método da sombra para imitar os animais, expressando assim sentimentos de grande satisfação.

Aproximando-nos do término deste projeto, negociámos com o grupo e determinou-se a construção dos animais em formato três dimensões [3D]. Esta atividade foi realizada com recurso a materiais de desperdício, de forma a apelar a preservação do ambiente e promovendo a reciclagem. O grupo mostrou-se participativo e empenhado nesta atividade, mostrando-se dinâmico na realização de cada etapa de construção. Foi um processo de participação livre sob orientação das estagiárias que acolheu imensa

responsabilidade e empenho próprio, pois as crianças viram os seus trabalhos a ganhar forma.

Findando o projeto, lemos a história “Elmer” de David McKee, em flanelógrafo, sendo que foi uma técnica que quando utilizada motivou e atraiu o grupo.

A concretização deste projeto realçou-se através da cooperação do grupo, o planeamento e divisão de tarefas sucedeu-se conforme os interesses das crianças. Como meio de promoção de aprendizagens o trabalho de projeto intensifica a participação ativa das crianças na preparação, progresso e avaliação do seu próprio trabalho. Daí, as crianças são incentivadas a tomar decisões e a ser responsáveis pelo trabalho a elaborar (Katz & Chard, 2009).

### **2.3.3. Avaliação / Divulgação do Projeto**

Através da observação direta e do contato com as percepções das crianças conseguiu-se perceber a satisfação e o bem-estar das crianças, visto que a observação exige um processo intencional e sistemático essencial para a avaliação (Silva, 2012).

A avaliação e a reflexão foi um processo transversal a todas as fases do projeto (Oliveira-Formosinho, 2011). Portanto, esta reflexão realizada ao longo do projeto e no seu término realçou que os vários períodos num desenvolvimento linear cruzam-se e recompõe-se sistematicamente, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta (ME, 2004).

A fase de divulgação culminou-se na partilha de saberes entre grupos, após um balanço geral do decorrer do processo e das aprendizagens. De acordo com Katz e Chard (1989) na conclusão de um projeto é pertinente que as crianças e o educador reflitam sobre o processo desenvolvido na execução de diversas atividades e aquisição de conhecimentos e novas aprendizagens.

Visto que existiu uma grande coadjuvação entre os parceiros educativos, nós (estagiárias), as crianças e a comunidade envolvente, o projeto foi divulgado para todos de forma a conhecerem o produto final. A maior felicitação foi dada pela família, que mostrou grande interesse em

conhecer melhor o projeto realizado pelos educandos, houve uma grande adesão de parentes na festa que alteou as capacidades do grupo, o empenho e a dedicação.

Contudo, constatei que um educador deverá ter muita destreza e deve ser flexível no sentido em que terá de ser capaz de, através de algum assunto erguido no momento, adaptar e articular atividades com as diferentes áreas de conteúdos, fornecendo oportunidade às crianças para construir as suas próprias aprendizagens de acordo com as suas vivências (Katz & Chard, 1997, Katz et al., 1998).





## **Capítulo II – Observar e Experienciar o Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico**

Neste capítulo apresento o contexto educativo da prática educativa no contexto do 1.º CEB e descrevo brevemente o itinerário formativo.

Na contextualização efetuo a caracterização da instituição e sua organização, da turma onde estagiei, da organização temporal e espacial vivenciada no funcionamento do sala e das práticas educativas observadas junto da professora cooperante.

Descrevendo o itinerário formativo enfatizo as diferentes fases da prática educativa, designadamente: (I) a fase de ambientação – organização do ambiente educativo, de 19 de outubro a 4 de novembro, dedicada à observação do contexto educativo e à observação das práticas educativas da professora cooperante; (II) fase de integração e intervenção pedagógica, de 9 de novembro a 29 de janeiro, destinada à participação e dinamização de sessões pedagógicas.

### **3. Contextualização**

A Escola Básica do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) onde foi desenvolvida a minha prática educativa situa-se no distrito de Coimbra, entre a cidade e o campo, caracterizando-se como um meio que integra povoações rurais e urbanas. Sendo a zona mais populosa do concelho, é um local habitacional que possui um grande desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio.

#### **3.1. Caracterização e Organização do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas (AE), onde se integra a instituição, existe desde o ano letivo de 2012/2013 e integra três jardins-de-infância, oito escolas do 1.º CEB e duas de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo por base a criação democrática de uma escola para todos, abrangendo as diferenças individuais, o agrupamento possui como principal missão a conceção de uma escola de excelência apoiada na sustentabilidade.

A gestão pedagógica é estruturada por órgãos próprios capaz de cumprir e fazer cumprir os objetivos, sendo eles: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Salientando as intencionalidades educativas, pretende-se que a escola para além de proporcionar a aquisição de conhecimentos, também forme cidadãos críticos e participativos, capazes de viver em sociedade, pois o projeto educativo tem por base a família, a escola e a sociedade.

Ao nível do currículo, este é projetado com o objetivo de harmonizar o sucesso escolar, tendo em conta o enquadramento socioeconómico do meio envolvente.

Este AE possui um regulamento interno elaborado com a colaboração dos docentes, alunos, pais/encarregados de educação e funcionários da escola, assegurando o respeito pelas orientações educativas do projeto educativo do agrupamento e permitindo a aplicação de estratégias propostas no plano de atividades.

O plano anual de atividades é um documento que contém as atividades destinadas a alunos e planificadas para todo o ano letivo, produzido pelos órgãos de administração e gestão da escola.

### **3.2. Caracterização e Organização da Instituição**

O edifício escolar é constituído por dez salas de aula, distribuídas por dois pisos, uma unidade de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência, instalações sanitárias, copa e refeitório, um salão polivalente, uma Biblioteca Escolar. Para além do espaço interior, existe uma grande área exterior com campo de jogos e espaços destacados para jardinagem.

Em 2011 parte do espaço interior sofreu alterações, as salas foram remodeladas, ganhando mais iluminação natural, através de janelas amplas. Todas as salas de aula têm ar condicionado e encontram-se equipadas por quadro interativo e computador, com acesso à internet.

O salão polivalente é utilizado para atividades físicas e desportivas bem como para outros eventos escolares.

A Biblioteca Escolar surgiu no ano letivo 1996/1997 devido à necessidade de criação de um espaço destinado à criação e desenvolvimento de hábitos de leitura, sentida por um grupo de professores e encarregados de educação. A par deste propósito, o grupo com o intuito de diversificar formas de comunicação e desenvolver nos alunos competências e rotinas de trabalho sustentadas na consulta, tratamento e produção de informação como forma de enriquecimento, candidatou-se a um projeto do Instituto de Inovação Educacional, nomeado “A Mediateca na Escola e Comunidade”. Após o ano 2000 passou a integrar a Rede de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação.

Relativamente ao horário de funcionamento, a escola opera desde as 9h até às 16h, existindo dois intervalos, no período da manhã, entre as 10h e as 10h30m e de tarde entre as 16h e as 16h30m. O almoço decorre entre as 12h e as 14h, sendo que existem turnos por anos de escolaridade.

As relações interpessoais e organizacionais apresentam um caráter bastante positivo, pois existe um clima harmonioso e respeitador que se faz sentir entre os professores, funcionários e alunos, a escola é acessível a todos os pais e encarregados de educação, envolvendo-os em diferentes atividades.

### **3.3. Caraterização da turma**

A turma onde realizei a minha prática educativa supervisionada era constituída por vinte e dois alunos, dos quais treze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Era uma turma heterogénea de alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, com personalidades bastante distintas, alguns muito tímidos e calmos, outros mais extrovertidos. Constituindo-se como um grupo curioso e participativo, a turma era afetuosa, alegre e comunicativa com a comunidade escolar.

Os alunos, na sua maioria frequentaram a Educação Pré-Escolar, com a exceção de um aluno.

O nível socioeconómico familiar e cultural era médio-alto, sendo que a globalidade de pais/encarregados de educação frequentou a ensino superior

(licenciados, mestres e doutorados em engenharia, arquitetura, farmácia, professores universitários, entre outros).

Relativamente à participação nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), verificava-se uma significativa aderência.

Considerando as aprendizagens, a turma era constituída por níveis e ritmos nitidamente diferenciados, alguns alunos necessitam de uma consolidação de matérias prévias, indispensáveis à aprendizagem de novos conteúdos, outros precisavam de algum acompanhamento e/ou apoio por parte da professora durante o horário letivo, bem como outros alunos apresentavam menos dificuldades e eram capazes de trabalhar mais autonomamente.

Na turma existiam alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que tinham um acompanhamento pedagógico individualizado. Este apoio era promovido pela professora no decorrer das aulas e em sessões de apoio especializado com enfoque nas dificuldades do aluno, com o auxílio de outro professor. Tal como referido no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, “as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos”.

Paralelamente a estes casos, existia uma criança com diagnóstico de NEE de carácter permanente, derivado à falta de concentração, problemas comportamentais e significativas dificuldades de aprendizagem. Este aluno(a) apresentava hipercinesia, isto é, não conseguia praticar um discurso fluente e contextualizado, tinha dificuldade em gerir rotinas, exibia movimentos excessivos de certas partes do corpo pois, por vezes, para exprimir os seus sentimentos agitava de forma repetitiva os braços e as pernas. O(a) estudante estava inserido(a) na turma porque apresentava pouca estabilidade a nível de mudanças, manifestando dificuldades em relacionar-se com outras pessoas. Possuía um PAAPI (Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico Individual), elaborado pela professora, de modo a aproveitar de medidas promotoras de sucesso escolar. “O processo individual é atualizado ao longo de todo o ensino básico de modo a proporcionar uma visão global do percurso

do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada” (Despacho Normativo, 15 de setembro de 2014 – Artigo 2.º).

Pode-se referir que, todos alunos se encontravam integrados na turma, pois, ao longo das sessões a professora tratava todos por igual, não menosprezando nenhum, nos recreios e/ou atividades de grupo revelava uma grande união na realização das atividades.

### **3.4. Caracterização das Práticas Pedagógicas da Professora Orientadora**

A docente procurava criar aulas dinâmicas e apelativas para abordar os diversos conteúdos. Mesmo usando o manual dinamizava situações mais ativas que atraíssem a atenção dos alunos. Também tinha sempre em conta a participação da turma, priorizando o diálogo e recorrendo muitas vezes ao feedback de controlo disciplinar e formativo, durante a sua ação.

Implementar uma comunicação congruente é imprescindível para um entendimento de ambas as partes. Ser congruente implica adquirir uma postura verdadeira frente aos alunos, ser firme e assertivo na forma de comunicar. Uma comunicação não congruente acontece quando comunicamos algo com palavras e outra com a voz ou postura corporal. A incongruência leva a que as crianças fiquem confusas, sentindo-se inseguras, refletindo-se assim no seu comportamento (Övén, 2015).

Aires (2009) defende que uma atitude de distanciamento do professor para com o aluno suscita comportamentos desviantes. De acordo com esta perspetiva, a relação entre a professora da turma e os alunos era de bastante proximidade, em que havia cooperação e respeito mútuo, observando-se o modelo bidirecional de comunicação.

Antes da realização da atividade, a docente tinha o cuidado de definir regras de forma mais clara possível para que os alunos não ficassem desorientados, evitando também, desta forma, o barulho. Durante e após as atividades os alunos tinham feedback sobre as mesmas, esse processo era importante, principalmente nos mais introvertidos, dando-lhes incentivo a continuar ou a melhorar uma tarefa.

#### **4. Itinerário Formativo**

A prática pedagógica é um elemento fulcral na formação de futuros professores, pois é a etapa que oferece experiência no contato com a realidade profissional. Este estágio decorreu entre 19 de outubro e 29 de janeiro, três vezes por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira). Este período foi repartido por duas fases: (I) a primeira fase, de 19 de outubro a 4 de novembro, destinada à observação e integração no contexto educativo, reconhecimento das práticas educativas adotadas pela professora cooperante; (II) e a segunda fase, de 9 de novembro a 27 de janeiro, tendo sido prolongado mais uns dias devido à divulgação do projeto, destinada à intervenção progressiva na prática pedagógica.

##### **4.1. Fase de Ambientação – Observação e Organização do Ambiente Educativo**

A fase de observação é extremamente importante na formação de professores, pois, com a evolução que tem vindo a ocorrer, no ensino é necessário observar as características dos alunos, dos professores e da escola. É muito importante observar antes de agir.

Nesta etapa foram observadas as características e as dinâmicas da turma, as relações interpessoais entre alunos-alunos e alunos-professora. A professora orientadora encarou a presença das estagiárias como um grande benefício para a turma devido ao apoio direto e individualizado que se poderia prestar a todos.

Tal como refere Pais e Monteiro (2002) “a observação permite a recolha de informação (...) sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes”, daí durante esta fase foi possível apurar as capacidades, dificuldades e necessidades dos alunos, de acordo com as suas características individuais. Destacaram-se diversos ritmos de trabalho e, para que os alunos mais rápidos na realização de tarefas não perdessem o interesse, a professora incentivava-os a lerem livros, enquanto esperavam pelos colegas. O incentivo pela leitura era uma estratégia adotada e que funcionava muito bem com esta turma. No entanto, apesar das dificuldades

expressas por alguns alunos, é de referir que estes elementos realizavam as mesmas tarefas da turma. Alguns alunos estavam sinalizados e recebiam apoio individualizado de modo a colmatar as suas dificuldades.

A professora não utilizava um modelo específico nas suas práticas, privilegiava e respeitava as diferentes capacidades individuais dos alunos.

Observei que as mesas estavam dispostas em formato de “U” de modo a facilitar a atenção, o acompanhamento individualizado, a mobilidade pela sala de aula, bem como as interações entre professor-aluno e aluno-professor. O espaço pedagógico foi estrategicamente organizado pela PO com o intuito de exercer melhor controlo sob o ambiente educativo e de forma a proporcionar diversas oportunidades de aprendizagem aos alunos. Deste modo, o espaço era aprazível ao bom funcionamento das seções pois, sendo um espaço em que os alunos passam grande parte do tempo, representa um ambiente de aprendizagem rico em experiências, fomentando a cooperação entre a turma, a entajuda, o trabalho autónomo e o trabalho em grupos. A disposição das mesas é apontada por Estanqueiro (2012) como um fator condicionante para a comunicação e respeito dentro da sala de aula, visto que “os alunos comunicam melhor quando estão sentados frente-a-frente e se veem uns aos outros, olhos nos olhos”.

Aproveitando-se desta distribuição, a professora orientadora produzia discursos sucintos e partilhava instruções claras, evitando a indisciplina na sala de aula e utilizando uma comunicação coerente. É muito importante a postura da docente, pois deverá apresentar firmeza e assertividade, durante a comunicação com a turma porque, caso contrário pode desencadear nos alunos insegurança, confusão e desmotivação.

Deste modo, a estratégia utilizada pela docente para promover o debate e a partilha de perspetivas e estratégias, na turma era a correção das tarefas em grande grupo. De acordo com Freitas (2003), esta estratégia de correção conjunta promove momentos de debate e partilha entre a turma, permitindo o contato com diferentes opiniões.

É de realçar que durante a fase de observação e integração apoiámos os alunos e auxiliámos a professora no trabalho com a turma. Daí verificámos

que era um processo muito importante durante os momentos de ensino-aprendizagem, promovendo principalmente a auto-estima para que se sentissem mais competentes e entusiasmados na realização das tarefas. É pertinente promover o desenvolvimento da auto-estima, permitindo aos alunos sentirem-se mais competentes e ativos no processo de ensino/aprendizagem (Brighouse & Woods, 2010).

#### **4.2. Fase de Intervenção na Prática Pedagógica**

A fase de integração incluiu o desenvolvimento de atividades pontuais recorrendo à elaboração de planificações e à lecionação de unidades curriculares. Deste modo aprofundou-se e aperfeiçoou-se as práticas pedagógicas com a observação e experiência, pois tal como afirma Alarcão (2005) a prática pedagógica supervisionada origina conhecimento devido à experimentação, permitindo refletir na ação e incitando a necessidade de desenvolver novos raciocínios, novas maneiras de pensar e analisar problemas.

Seguindo a fase de observação, verificou-se que cada aluno apresenta um ritmo diferente de aprendizagem. Daí, considerando esta situação, foi colocada na turma a “Caixa dos mistérios” que incluía jogos temáticos, tarefas características das diversas áreas curriculares do 1.º CEB, adequadas aos conteúdos lecionados e ao ano de escolaridade. A finalidade desta caixa era ocupar e motivar os alunos para que não se perdessem o interesse pela aula e não existisse muita dispersão de atenção. (Vide Apêndice VII)

Relativamente às planificações, foram estruturadas e refletidas pelo grupo, com a cooperação da professora orientadora e o professor supervisor, tendo por base a gestão anual das atividades, considerada no agrupamento. É de salientar que o ato de planificar inclui a interdisciplinaridade, permitindo interligar distintos conteúdos, sendo imprescindível que o professor, na escola, tente sair do seu isolamento, da segurança do seu território para que com os outros, se confrontando com outras experiências e domínios, faça a sua aprendizagem das possibilidades interdisciplinares (Levy, 1994).



Segundo Escudero (1982) a planificação deve assumir um papel de desenvolvimento e melhoria, centrando o desenvolvimento curricular na investigação, num ensaio permanente do professor, persistindo na ideia de flexibilidade (cit. in Zabalza, 1992).

Neste sentido, a concretização das planificações em grupo, revelou-se proveitosa, uma vez que permitiu o confronto de opiniões, pois, tal como afirma Freire (1997), “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro”, conduzindo à partilha de informação, evidências e pesquisa de soluções.

Durante a planificação das aprendizagens, procurámos desenvolver estratégias desafiadoras, motivadoras, interessantes e interativas, colocando, um pouco de parte o uso do manual escolar e evitando as aulas tradicionalistas de mera transmissão e receção de conhecimentos. Após as práticas pedagógicas de cada estagiária, a professora expunha o seu feedback positivo ou negativo, acerca da sessão desenvolvida e partilhava estratégias para o melhoramento das sessões. Similarmente, recebíamos indicações e apreciações do professor supervisor, na medida em que também avaliava em função de critérios considerados e conhecidos.

Contudo, importa frisar que as planificações devem ser dinâmicas e flexíveis, assim, surgiram momentos em que foram alteradas, devido às atividades promovidas pelo agrupamento. Deste modo, desenvolvemos a nossa capacidade de adaptação e gestão do tempo letivo.

Com o intuito de alargar conhecimentos, sair da zona de conforto, evitar a rotina da turma e promover aulas lúdico-didáticas, ponderando sobre os interesses dos alunos, preparam-se sessões com recurso a jogos didáticos, às ciências experimentais e às TIC.

Estas estratégias de ensino/aprendizagem tornaram-se significativas perante a turma, pois foram promotoras de aprendizagens ancoradas na motivação, participação e empenho dos alunos.

Destaco algumas aulas de Estudo do Meio que se articularam ao uso das novas tecnologias, nomeadamente as que pertenciam aos conteúdos referentes ao corpo humano - numa das sessões alunos trouxeram tablets

com aplicações que foram aproveitadas para a lecionação da aula. Nas aulas de matemática e português em que se recorreu ao uso do quadro interativo - potenciadoras de desafios e aprendizagens significativas e, ainda, aulas difundidas por jogos didáticos e pelas áreas de expressões. (Vide Apêndice VIII)

As atividades promovidas eram implementadas a nível individual e outras eram estimuladoras de trabalho colaborativo entre os alunos. Assim, promovendo momentos de aprendizagem através do jogo e em ambientes lúdicos, surge o aluno participativo, ergue-se a comunicação e através de ambientes desafiadores, estimula-se o intelecto e estádios mais elevados do raciocínio (Vigotsky, 2012).

Contudo, considero que foram concebidos contextos criativos, motivadores e dinâmicos, fazendo com que a turma realizasse aprendizagens curriculares e desenvolvesse competências e conhecimentos adequados aos seus interesses. Paralelamente, nós também fomos evoluindo no decorrer da prática pedagógica, articulando e reproduzindo novas estratégias e melhor formação.

#### **4.3.Fase de Implementação do Projeto Pedagógico – “Turista na minha cidade”**

Katz e Chard (1989) referem que “o trabalho de projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências de sensibilidade estética, emocional, moral e social” (cit. Vasconcelos, s. d.).

De acordo com esta linha de pensamento, o projeto “Turista na minha cidade” surgiu como ponto de partida para despertar nos alunos o interesse pelos antepassados do seu meio envolvente e a importância que o passado representa no seu futuro. Aquando da exposição de uma aula de Estudo do Meio, durante a fase de observação e integração da prática educativa, na qual se abordava tema “O passado do meio local”, a professora aludiu para a pertinência dos costumes e tradições da cidade de Coimbra e realçou a presença constante de turistas na cidade. Estes factos revelaram-se

interessantes para a turma, desejando esta conhecer melhor a sua cidade. Deste modo, surgiu o projeto “Turista na minha cidade”. (Vide Apêndice IX)

#### **4.3.1. Definição do Problema**

Para Dewey (1968) um projeto deve ter o “impulso e desejo do professor”, mas é fundamental que os alunos tenham liberdade de escolha, estando envolvidos em todo o processo. Deste modo, este projeto emergiu, como referi anteriormente, a partir da exposição de uma sessão relativa ao “passado do meio local”, na qual atenciosamente alguns alunos intervieram com os seguintes comentários M.: “Quero conhecer a história do meu passado”; I.: “Devemos ser mesmo importantes!”. Assim usufruiu-se desta intervenção para se iniciar um projeto que ia ao encontro dos interesses da turma.

Incitando para a iniciação do projeto, abordamos a turma acerca do desenvolvimento de um projeto que realçava interesses sobre a cidade onde estava inserida, propondo-se valorizar o património cultural, reconhecer figuras históricas, factos, vestígios e histórias relevantes do passado local. A turma mostrou bastante interesse em explorar esta temática e avançamos com o projeto.

“Um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico” (Katz e Chard, 1997).

#### **4.3.2. Desenvolvimento do Projeto**

“Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz e Chard, 1997).

Em conversa com a turma, surgiram propostas de atividades a serem desenvolvidas para a realização deste projeto, e foi através deste encontro de ideias, interagindo sob diversas perspetivas, que a informação foi sistematizada numa teia de conceitos com a finalidade de organizar e agrupar

as ideias, facilitando a compreensão de todos ao longo do processo (ide/ibidem)

A teia foi construída no início do projeto e, no entanto, foi sofrendo alterações durante o seu desenvolvimento, de modo a satisfazer as necessidades e interesses dos alunos.

Após esta planificação distribuíram-se os temas relacionados com a cidade, pela turma, de forma aleatória.

Com o projeto pretendia-se que os alunos pesquisassem sobre personalidades, curiosidades, monumentos, espaços, histórias, lendas, gastronomia e aspetos relevantes da história e cultura da cidade de Coimbra. A turma realizou pesquisas e trabalhos escritos com o auxílio da família, sendo posteriormente compilados e tratados para a construção de um livro sobre a cidade.

No desenvolvimento do projeto, executado essencialmente em contexto escolar, procurou promover-se a interdisciplinaridade. Esta estratégia ultrapassa a dispersão do pensar fragmentado, encontrando uma articulação, um espaço comum (Pombo, Guimarães & Levy, 1994). Nesta perspetiva, interligaram-se as diferentes áreas de ensino, permitindo que os conhecimentos se interligassem, proporcionando experiências que integrassem as vivências e produções dos alunos.

As unidades curriculares foram trabalhadas no desenvolvimento do projeto, na medida em que os conteúdos eram abordados e complementados com atividades deste.

Paralelamente às pesquisas elaboradas pela turma, construíram-se elementos representantes de cada tema. Através da área da expressão plástica realizaram-se diversas construções com características próprias de cada tema, reutilizando-se materiais.

Na área do Português, visto existir uma meta curricular sobre a definição e características da lenda, explorámos a Lenda de Coimbra, como meio de articulação com o projeto. Apresentou-se a lenda através de um teatro de fantoches, valorizando a área da expressão dramática, no âmbito do português. Também foi elaborado o convite para a divulgação do projeto.

Na área da Matemática, utilizamos a receita dos Pastéis de Tentúgal para promover o ensino/aprendizagem da divisão. Com isso, confeccionamos pastéis de acordo com a receita, enfatizando o tema da gastronomia.

Na área do Estudo do Meio, no bloco “À descoberta dos outros e das instituições”, organizámos visitas de Estudo à Universidade de Coimbra e ao Museu Machado de Castro. Estas visitas, tal como referem Katz e Chard (1997) ofereceram aos alunos uma oportunidade para a sistematização de conhecimentos e aumentaram o realismo do projeto. Para a realização de visitas de estudo contámos com o apoio da Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) do Centro Escolar. A par destas visitas, a turma também conheceu a Sé Velha e a Sé Nova da cidade.

Relativamente às áreas de expressões, a turma dramatizou a lenda de Coimbra, construiu monumentos da Cidade de Coimbra com materiais recicláveis, ensaiou uma canção para apresentar no Sarau de divulgação do projeto.

Os trabalhos realizados ao longo do projeto iam sendo apresentados à turma e a informação recolhida e registada, após ser tratada e corrigida era colocada num livro que ilustrava o desempenho da turma no estudo da sua cidade. Para além da confeção de pastéis de Tentúgal, também se fizeram para a turma as Arrufadas de Coimbra que foram apresentadas, a nível gastronómico, como um doce conventual típico da cidade.

Concluindo o projeto, de modo a realçar todo o trabalho efetuado pela turma e dando a conhecer as aprendizagens realizadas organizou-se um Sarau que contou com a presença da comunidade escolar, da família e do Vereador da Cultura da Câmara Municipal de Coimbra.

#### **4.3.3. Avaliação / Divulgação do Projeto**

A divulgação do projeto ocorreu dia 29 de janeiro, no refeitório da escola, expôs-se na sala todo o material produzido pelos alunos e proporcionou-se um convívio entre os convidados e a turma. A festa foi organizada pelo trio pedagógico, pela professora orientadora e pela APEE. A

decoração foi pensada pormenorizadamente, retratando as cores da cidade e no palco destacavam-se principais monumentos da cidade.

Toda a divulgação teve um carácter dinâmico e foi projetada de acordo com a valorização e satisfação da turma. Inicialmente, foram apresentados os temas por cada aluno, expondo os seus trabalhos. Neste sentido, as crianças aprenderam a expressar o seu percurso de trabalho, a pensar e comunicar a forma como trabalharam (Katz & Chard, 1997). No decorrer da apresentação, a par do tema “Fado de Coimbra” contámos com a presença da Quantunna – Tuna Mista da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra, à qual deixamos um grande agradecimento por ajudar na animação e dinamização da festa.

Importa referir que, de modo a enfatizar e promover de melhor forma os trabalhos da turma, reforçando a ideia do título do projeto “Turista na minha cidade”, durante a apresentação de cada tema, existia um grupo de alunos que dramatizava a situação de turista; conhecendo a cidade de Coimbra.

Finalizando a apresentação viveu-se um momento de emoção e satisfação, através da interpretação da canção “Balada da Despedida”, cantada alunos ao som da guitarra portuguesa, tocada por encarregados de educação.

Em suma, a metodologia de trabalho de projeto constituiu uma fonte rica em aprendizagens. Segundo Katz e Chard (1997), trabalhar em projeto é um desafio e isso constatou-se, pois, elaborar um projeto simultaneamente com o currículo foi profícuo para a formação. Durante a prática pedagógica dinamizou-se esta metodologia sob várias estratégias, sem excluir o currículo e promovendo a interdisciplinaridade.

O projeto teve uma grande dimensão, sendo muito bem-sucedido, devido a todos os envolvidos, nomeadamente, a turma, a professora cooperante, a associação de pais e encarregados de educação, a comunidade escolar, a Quantunna e os funcionários da escola. A parceria entre a escola, a família e a comunidade possibilita o desenvolvimento de um crescimento harmonioso e equilibrado da criança (Perrenoud, 2000; Oliveira, 2010)

Considero que foram alcançados os objetivos do projeto, favorecendo-se o gosto pela história e património da cidade de Coimbra.





## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS- CHAVE E EXERCÍCIO DE INVESTIGAÇÃO**



# **SETOR A – EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**



## **Vamos brincar!**

Esta experiência desempenhada na prática supervisionada de estágio em Educação Pré-Escolar e, também, em diversos contextos do quotidiano, possibilitou perceber e refletir sobre a pertinência do “Brincar”. Durante o estágio as crianças expressavam a sua satisfação por brincar (“adoro brincar com os meus amigos e em casa com muitos brinquedos e os pais”).

Para muitos brincar é um simples ato que compreende momentos de diversão e entretenimento. No entanto, de acordo com a minha experiência passada realço uma infância vislumbrada de brincadeira, que ressalva o brincar como uma alegre recordação que continua a prolongar-se pela vida. Tal como refere Silva (2010) brincar está umbilicalmente ligado ao ser humano.

Araújo (2009) defende que o brincar, para a criança, é uma necessidade essencial, pois os tempos livres devem pertencer-lhe integralmente, assim como deve participar na definição do que fazer.

Os momentos de brincadeira eram os mais realçados sob apreciação das crianças no contexto EPE. O grupo durante esse período possuía liberdade de escolha para disfrutar de relações sociais entre si, aprender e desenvolver a criatividade, cooperando, vivenciando e partilhando.

Cordeiro (2014) aponta quatro objetivos em função do brincar: o desenvolvimento da imaginação e criatividade, das competências físicas, a promoção de competências sociais e a exploração das emoções.

Brincar é para a criança um meio de descobertas, no qual ela aprende regras, valores e costumes, consistindo numa entrega a uma atividade pela diversão e pelo prazer (Ferland, 2006).

Piaget (1983) defende que a criança aprende pelo contato que estabelece com o mundo exterior através do meio familiar, social e escolar. A criança a partir do meio envolvente recolhe informação, integra-a e processa-a em função da organização interna que possui, através do pensamento e de conceitualização.

De acordo com a linha de Vigotsky, a criança numa situação de brincadeira torna-se mais competente naquela atividade, adotando-se e desenvolvendo-se

plenamente, pois perfilha comportamentos, distintos do seu comportamento real autónomo (citado por Gaspar, 2010).

Assim, como refere Ferland (2006) “brincar é um admirável motor de desenvolvimento da criança”. Brincar permite à criança viver uma experiência única em diferentes aspetos, descobrir o ambiente que a envolve, ter a oportunidade de determinar os limites do seu corpo, ao manipular variados objetos, experimenta-os e usa-os de todas as formas possíveis. Sob este ponto de vista, brincar proporciona um sentimento de poder e controlo perante a sociedade, tornando-se um fator estimulante da sua autoestima. Deste modo, a criança fortalece a sua capacidade de resolver problemas que contribui para o sentimento de controlo do ambiente, podendo ser aplicado em situações do quotidiano. Durante a brincadeira, através da sua criatividade, a criança determina a realidade, modifica-a e adapta-a, combinando objetos, ideias e palavras.

Segundo Almeida (1987) o brincar é algo intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistemática e estruturada, corresponde a um impulso da criança e satisfaz uma necessidade interior, exaltando as suas emoções, bem como o seu mundo imaginário.

Privilegiando estas teorias, importa aludir que o direito da criança brincar foi universalmente aceite na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e ratificado em Portugal na Convenção dos Direitos da Criança.

#### Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança

“(…) criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

“ Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

Também, nas OCEPE menciona que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (2016, p. 10). Este reconhecimento acerca do brincar estabelece-se na articulação entre as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, o brincar é interpretado como uma atividade rica e estimulante, caracterizada pelo envolvimento da criança.

Assentando nesta perspetiva, enfatizo que durante a observação preconizada na prática educativa em EP as crianças envolviam-se nas brincadeiras e mostravam-se criativas e sociáveis. Ao longo destes momentos as crianças exibiam sinais de prazer, concentração, persistência e empenho.

Tal como refere se nas orientações curriculares de educação pré-escolar, o educador ao criar um ambiente educativo com instrumentos que estimulam o interesse e a curiosidade da criança e lhe dê oportunidade de escolher a brincadeira estará a promover o envolvimento da criança. “A criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (OCEPE, 2016).

As características anteriormente ostentadas pelas perspetivas aplicam-se a dois modos de brincar: o brincar livre e o brincar estruturado.

O brincar livre estimula o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia da criança, no qual ela decide o que pretende fazer. Este tipo de brincar beneficia a criança de modo a que impulsiona a resolução de problemas, a negociação de conflitos, o autocontrolo, a colaboração, o crescimento sócio emocional, a resiliência (Ferland, 2006).

O brincar estruturado restringe a liberdade da criança para brincar e jogar na medida em que impõe regras e uma sequência pré-estruturada. Geralmente é o adulto que comanda e organiza este tipo de brincar, existindo regras, materiais específicos e tempo fixo. No entanto, este tipo de brincar também tem benefícios para a criança pois propaga o trabalho em equipa, o jogo cooperativo e o cumprimento de instruções e estratégias (idem/ibidem).

Evidentemente, o educador deverá centrar-se nos interesses do grupo, dando liberdade à criança para escolher consoante os seus propósitos. E, foi um fato

harmonioso que se observou durante o período de estágio, existiam brincadeiras estruturadas demarcadas pela educadora mas na maioria do tempo o grupo aproveitava a brincadeira livre.

Importa realçar, Erickson e Ernest (2011) que afirmam que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais.

Brincar no exterior ajuda a criar conexões positivas com a natureza. As crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza (Wilson, 2012), fomentando um espírito ecológico, consciência de cidadania, atribuindo sentido à sustentabilidade. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o espaço exterior é um espaço educativo, sendo visto como um prolongamento do espaço interior. Possui diversas potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, Hewes (2006) realça o impacto positivo no bem-estar físico e psicológico que o brincar no exterior tem para a criança. Ao brincar no exterior a criança tem acesso a um conjunto de experiências ricas e multissensoriais, tem oportunidade para desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso, de experienciar situações de desafio e de risco inerentes ao brincar, contactar com superfícies ásperas e irregulares que permitem o desenvolvimento de noções como o equilíbrio e a coordenação, e ainda a oportunidade de ter contacto com vários elementos da natureza com os quais a criança pode brincar, explorando-os e manipulando-os dando-lhes finalidade. Esta diversidade e flexibilidade de recursos que podem ser encontrados em espaços naturais oferecem à criança a possibilidade de desenvolver múltiplas brincadeiras, permitindo o desenvolvimento de diversas aprendizagens (Lester & Maudsley, 2007). Brincar no exterior é um meio e um mecanismo para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento (Thomas & Harding, 2011).

No exterior, a criança ao poder definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes, complexos e que requerem resolução de problemas e pensamento criativo ao invés de um resultado fixo (ide/ibidem), alicerça o seu conhecimento em



experiências cuja complexidade e variabilidade a predispõem para aprendizagens mais profundas e significativas.

Em suma, decifrando todas as ideias perspectivadas posso concluir que brincar é extremamente pertinente porque é impactante no desenvolvimento da criança, sendo que fortalece as suas competências sociais, cognitivas, linguísticas, pessoais e socioemocionais.



**Vitória, vitória, está na hora da história!**

A seguinte experiência pretende realçar o valor da narração de histórias em contexto EPE, pois foi uma iniciativa que se destacou positivamente ao longo da prática educativa. Inicialmente pretendo apresentar alguns fundamentos de acordo com uma breve revisão de literatura e, posteriormente, exhibir um método que se reconheceu apelativo para a contagem de histórias, o flanelógrafo.

Motivei-me a escrever sobre esta experiência porque no grupo com o qual estagiei, o interesse em ouvir histórias era exaltado todos os dias. Normalmente a educadora narrava uma história por dia, mas se alguma vez não o fizesse, as crianças incitavam-na a fazê-lo. Além disso, este interesse das crianças também se manifestava no canto da sala destinado a biblioteca, pois algumas crianças iam para lá contar as suas histórias e narravam através da sua leitura de imagens.

*“O livro é uma extensão da memória e da imaginação”* (Jorge Luís Borges).

Atualmente vivemos numa época bastante realçada pelas tecnologias que estão cada vez mais acessíveis às crianças. Deste modo, os livros vão sendo esquecidos e, conseqüentemente, deixados de parte, tornando-se num desafio para o educador fazer com que as crianças ganhem o gosto pela leitura. Ao contar histórias o/a educador/a fomenta a imaginação das crianças, a criatividade, incentiva o gosto pela leitura e reforça a oralidade.

Betty Coelho, no seu livro “Contar histórias: uma arte sem idade” acervou que o método de contar histórias possui segredos e técnicas e faz todos sorrirem, tornando a seção educativa dinâmica, “a história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa”.

De acordo com esta autora, realço que esta perspetiva se destacou durante a prática educativa em EPE e percebi que o papel do educador na contagem de histórias é muito importante na medida em que ajuda no desenvolvimento da criança, pois estimula a linguagem, a criatividade e a imaginação. Assim, esta atividade transmite valores e conhecimentos, sendo uma prática formativa e evolutiva do processo ensino/aprendizagem.

“As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutro domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (OCEPE, 2016).

Madureira e Ferreira (2014) afirmam que a criança aprende a ler o mundo desde o nascimento, sendo que o bebé aprende a ler a expressão facial dos que o rodeiam, o tom de voz com que lhe falam, o modo como são tocados e interpretam esses sinais em função do contexto de socialização em que se desenvolve. De acordo com este parecer a ilustração das histórias, a forma como são narradas é muito importante para a criança porque esta através da livre exploração e da observação do mundo que a circunda lê histórias atribuindo significados.

“Quando a criança finge ler ao narrar uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso, está a desenvolver uma série de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (Viana, 2002).

A partir do contacto com os livros ilustrados as crianças podem interpretar o texto de acordo com as imagens, visto que ainda não adquiriu a fase de leitura e escrita, atribuem significados. É deste modo que existe uma variada partilha de ideias porque cada criança expressará o seu parecer acerca do que está a observar.

Contudo, é no JI que as crianças têm a oportunidade de receber hábitos de leitura, concebendo bases para o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita. Cabe ao educador, proporcionar a exploração de diversos livros, o desenvolvimento de estratégias que estimulem a consciência fonológica e que incentive as crianças. Contar histórias permite às crianças relacionar o mundo da fantasia e a realidade. “Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhe permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano” (Plano Nacional de Leitura, s.d.:5)

Cavalcanti (2006) refere que a hora do conto deve ser um momento preparado com cuidado e rigor para acolher a atenção e atrair a criança.

De acordo com esta perspetiva, apresentámos histórias de diversos métodos, mostrando ao grupo de crianças formas divertidas de contagem de histórias. Para contar uma história não podemos recorrer ao livro e mostrar as imagens no decorrer da narração, é necessário procurar o intuito da história e encaixá-lo nos interesses das crianças. Deste modo, em estágio EPE, escolhemos com antecedência as histórias e preparámos a narração e observação de acordo com os interesses das crianças e com as temáticas referentes ao dia-a-dia, permitindo o contato com diversos géneros literários.

Segundo Costa (2012), para facilitar o processo de aprendizagem da criança, a história deve ser estimulada pela interação da narrativa com a dramatização, os endereços, a música, os cenários, os materiais, harmonizando o melhor entendimento do texto.

Optámos por mostrar outros meios possíveis de contagem de histórias ao grupo. As técnicas utilizadas foram: a história contada por meio da televisão<sup>2</sup>, poema desenhado<sup>3</sup>, a narração de um álbum<sup>4</sup>, o flanelógrafo.

A hora do conto deve fazer parte da rotina da criança, através disso começam a compreender o mundo que as rodeia, as histórias transportam as crianças para a realidade e imaginação, ajudando-as a ultrapassar barreiras (Cavalcanti, 2006).

Realçando a utilização de algumas técnicas que foram promovidas em estágio, que aboliam o fato de as histórias apenas serem contadas através do livro e visualização de imagens, destaco o flanelógrafo como a técnica mais impactante no grupo.

O flanelógrafo foi a técnica que melhor atraiu as crianças por ser uma ferramenta de conto de histórias bastante diferente da habitual. Consiste num material didático que se compõe com uma base rija revestida de flanela ou feltro, no

---

<sup>2</sup> A contagem de histórias através do método da “televisão” consiste em apresentar a narrativa com base na amostra de imagens através de uma caixa de cartão que representa uma televisão, acompanhando do relato.

<sup>3</sup> O poema desenhado consiste na abordagem da poesia, com base no desenho imaginário que caracteriza os versos.

<sup>4</sup> Um álbum é um livro composto de imagens. Diversos fatores influenciam a forma como as circunstâncias são visualizadas, assim, o álbum ao ser apresentado possibilita narrar a história com diversos pontos de vista. Ou seja, a história presente no álbum, abordada por diversas pessoas, terá a possibilidade de apresentar morais diferentes.

qual se aplicam as imagens. O invólucro costuma ser de uma cor escura com o objetivo de salientar as imagens.

Este material didático pode ser utilizado para diversas atividades, em qualquer disciplina ou nível de ensino, adaptando-se a vários conteúdos.

“Contar histórias e educar ao mesmo tempo é uma arte. Para que seja possível, as crianças têm de ser levadas ao mundo da fantasia, e o flanelógrafo é perfeito para isso” (Silvana Teixeira).

Algumas das vantagens que este instrumento possui é que para além de ser atrativo, também pode ser construído pelas crianças, é simples e acessível e a favorece a aprendizagem, tornando os conceitos mais próximos da realidade.

Durante a contagem de histórias é importante conceder entoação ao texto e dar pausas constantes para que as crianças criem imagens mentais, envolvendo-se nas histórias (Rigolet, 2009). Deste modo, o flanelógrafo ajuda a otimizar ideias.

As histórias são importantes na formação literária e o educador ao produzir a narração através de diversas técnicas valorizará o conteúdo procedente da história, envolverá e motivará a criança e a ressaltará a imaginação, criatividade e manifestará expressões de sentimentos, valores, ideais.

Segundo Santos (2013) os livros infantis proporcionam a ocorrência de sentimentos essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo que esta consegue identificar-se com as personagens e/ou mensagens que a história transmite.

Concluindo, o ato de contar histórias é um momento de enriquecimento, muito importante para o desenvolvimento da criança pois promove a motricidade, fortalece o raciocínio, contribuindo para aprendizagens a nível cognitivo, físico, psicológico moral e social.

As histórias beneficiam o ensino/aprendizagem de conteúdos, a socialização, a comunicação, a criatividade e imaginação.

“Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais proposta, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

**Abordagem de Mosaico** - Exercício investigativo “Qual a perceção das crianças acerca dos espaços do JI”.

Neste capítulo, apresento um exercício investigativo, elaborado durante a prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar, desenvolvido com recurso à Abordagem de Mosaico, referenciada por Alison Clark e Peter Moss (2001).

Este estudo visa compreender as perspetivas, interesses e necessidades das crianças em contexto pré-escolar, num processo contínuo, escutando-as e dando-lhes voz. Esta abordagem permitiu usar uma multiplicidade de métodos que exprimiram as perceções das crianças acerca do espaço do JI, a descrição, a representação, a valorização e a necessidade de alteração/modificação de algum espaço.

**Enquadramento Conceptual**

Alison Clark e Peter Moss criaram a Abordagem de Mosaico, inspirando-se na documentação pedagógica desenvolvida por Carlina Rinaldi nos Jardins de Infância Reggio Emilia, localizados a norte de Itália (Clark & Statham, 2005).

A abordagem de mosaico é uma metodologia que se baseia na escuta das crianças, visa dar voz às crianças, conhecê-las e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

Esta metodologia contraria o fato de a infância ainda ser compreendida pela fase em que as crianças ainda não estão suficientemente capacitadas para expor as suas perspetivas (Clark e Statham, 2005).

Segundo Agostinho (2015) esta abordagem deseja escutar as crianças e entendê-las como atores sociais de direitos próprios, produtoras de sentido, com justificadas formas de comunicação. De acordo com este autor, Clark e Statham (2005) afirmam que a abordagem de mosaico tendo influências da pedagogia de participação, difunde uma aprendizagem que é vista como um processo colaborativo em que os adultos e as crianças procuram juntos, significados.

Deste modo, esta abordagem ao promover a pedagogia de escuta<sup>5</sup>, centra-se na pedagogia de participação com o propósito de apoiar as crianças na co-construção<sup>6</sup> das suas aprendizagens através da experiência interativa e contínua, dando oportunidade à criança para se apropriar do direito à participação e do direito autonomizante e estimulante (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Assim, a abordagem de mosaico referenciada por Clark e Moss (2005) eleva as crianças como especialista no conhecimento das duas próprias vidas, como comunicadoras competentes e ativas, como portadoras de direitos, e capazes de se expressarem através das “cem linguagens”.

### Metodologia e Objetivos

A abordagem de mosaico foi criada para ajudar a escutar as crianças e recolher as perspetivas acerca da sua vida com a finalidade de implementar mudanças. Daí, Clark e Moss (2001) apresentam cinco características desta metodologia que tem como principal objetivo o envolvimento das crianças na construção das suas próprias aprendizagens, ouvindo-as e dando-lhes voz. A abordagem é um **multi-método**, socorre-se de variados métodos para recolher informação e reconhecer as distintas vozes das crianças; **adaptável**, pode ser utilizada em diversos contextos de educação pré-escolar, dando aos profissionais liberdade de se adaptar ao grupo de crianças; **participativa**, aborda as crianças como especialistas da sua própria vida, reconhecendo-lhes competências; **reflexiva**, envolve as crianças, profissionais e pais em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados, implicando escutar, documentar, observar e interpretar, e é **incorporada na prática**, realizada com as crianças para que as suas perspetivas sejam a base do trabalho dos educadores.

Visto que recorre a uma diversidade de métodos de modo a perfilhar as vozes das crianças, os direitos, as competências e as perspetivas é de realçar que sendo uma abordagem integrada se destaca por:

---

<sup>5</sup> A abordagem de mosaico é uma metodologia eficaz na escuta de diversas formas de comunicação, visto que combina métodos verbais e visuais de modo a revelar as perspetivas das crianças (Clark & Moss, 2011).

<sup>6</sup> As crianças e adultos podem transformar-se em co pesquisadores e co construtores da aprendizagem, pois é-lhes concebido espaço para construírem as suas aprendizagens conjuntamente com o adulto (Kinney & Wharton, 2009).



- observação e documentação: a observação é pertinente durante o processo de escuta e interpretação das perspetivas das crianças, podendo ser completada na descrição do real através de registos fotográficos, vídeos, meios de comunicação e representações;

- fotografia: permite às crianças a reflexão do modo como experienciam e observam o mundo em função dos seus desígnios;

- circuitos ou passeios: são percursos de visitas guiadas realizadas pelas crianças que aprovam a exploração do espaço, nos quais através de fotografias e desenhos exprimem as suas ideias de perceção do espaço da instituição;

- entrevistas/conversas: devendo ser um método utilizado informalmente, é fundamental para a comunicação e para o conhecimento das perspetivas das crianças;

- mapas: são materiais criados pelas crianças que podem ser contruídos através de desenhos ou fotografias, representando a envolvência pessoal de cada criança e transmitem diferentes significados que elas atribuem aos espaços do JI. Provocam às crianças uma reflexão acerca dos seus interesses, gostos, experiências, ideais e prioridades;

- reuniões: caracterizam-se por conversas informais que servem de breve comunicação, partilha e discussão de saberes e pareceres entre as crianças, bem como entre o adulto e a criança. Concretizam-se em grupos de modo a refletir e dialogar sob a exposição de diferentes pontos de vista;

- manta mágica: é o método utilizado para finalizar a atividade, denominada por abordagem mosaico, que se desenvolve através da observação das tarefas realizadas ao longo do processo anteriormente executado e da reflexão sobre as produções criadas pelo grupo de crianças.

Com todo este processo, tal como refere Formosinho (2008) a investigação ao ser praticada com as crianças exige ao investigador uma mudança de olhar e de compreender as crianças enquanto seres ativos com direitos a serem respeitados.

Por isso, no início do processo, após a explicação da consistência do projeto a ser desenvolvido dá-se a oportunidade ao grupo para decidirem se desejam ou não participar.

### **Processo/Desenvolvimento:**

A abordagem de mosaico é uma atividade contemplada por diversas tarefas que completam a investigação elaborada com as crianças. (Vide Apêndice X)

Esta desenrola-se/estende-se por três fases: a primeira fase constitui a recolha de informação e a reunião das perspetivas das crianças. Toda a informação recolhida é orientada pelas crianças, visto que são utilizados diversos métodos que promovem ao adulto um olhar mais enriquecedor sobre as perspetivas das crianças; a segunda fase consiste no cruzamento dos dados recolhidos; a terceira fase abrange a tomada de decisão sobre as possíveis alterações do espaço.

Dando início a este processo investigativo requereu-se o consentimento da educadora cooperante para o desenvolvimento deste projeto, sugerido no âmbito da unidade curricular “Seminário Interdisciplinar” do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo de Ensino Básico. Numa breve reunião foi relatado à EC o fundamento desta metodologia, frisando que o grupo de crianças teria livre vontade para participar. Também foi referido aos pais, com um bilhete informativo<sup>7</sup>, a descrição da realização desta abordagem com as crianças que pretendiam cooperar.

Na introdução desta metodologia efetuou-se uma conversa em grande grupo com as crianças, na qual se explicou de forma clara que no surgimento de um trabalho da escola, as educadoras estagiárias precisavam de saber as suas opiniões relativamente aos espaços do jardim-de-infância. Após este diálogo inicial, catorze crianças desejaram contribuir na realização desta investigação, foi criado um papel de compromisso: “Prometemos ajudar a Mónica e a Filomena no trabalho sobre os espaços da nossa escola”. Cada criança carimbou o dedo fazendo-o corresponder ao seu nome escrito.

Depois destes momentos foi usado como método primário o desenho do espaço da instituição favorito de cada criança. Aqui demarcou-se uma enorme predileção pelo espaço exterior.

O método utilizado seguidamente foi o registo fotográfico do circuito que, individualmente, cada criança pretendia realizar para representar o local mais importante, o que mais gosta e menos gosta.

---

<sup>7</sup> A educadora cooperante considerou pertinente e necessário informar os pais porque envolvia registos fotográficos e algumas crianças não tinham autorização nem para a instituição as retratar.

Posteriormente, procedeu-se à seleção das imagens para construção de mapas sobre a distribuição da instituição.

Ao longo do processo, concretizado gradualmente conversámos com cada criança para irmos compreendendo as suas perspetivas. Verificámos, assim, que as crianças foram ganhando melhor autoestima e sentiam-se valorizadas devido à motivação e liberdade de escolha e expressão que iam recebendo da nossa parte.

As conversas eram de carácter informal pois as crianças estavam à vontade e através do envolvimento nesta abordagem interagiam bastante e documentavam connosco os seus propósitos para registarmos.

Para finalizar este processo e juntar os fragmentos desta metodologia, dando origem ao “mosaico” construímos a Manta Mágica de modo a partilhar as conceções dos participantes.

### **Apresentação e análise dos dados**

Os métodos utilizados na abordagem de mosaico, a observação, as entrevistas/conversas de cariz informal, as fotografias, os circuitos/passeios, os mapas e os desenhos produzidos pelas crianças deram origem a um conjunto de dados que prescrevem as diferentes perspetivas das crianças em relação aos espaços do JI.

Durante o processo de investigação as crianças iam referenciando o valor ou o desagrado que atribuíam aos espaços da instituição.

Constatou-se, logo no primeiro método usado, o desenho, que existia um apreço descomunal pelo espaço exterior.

As entrevistas às crianças sucederam-se perante conversas ditas normais ou naturais de uma forma descontraída, durante os momentos de brincadeira livre de cada criança, pois revelaram informações sobre as vivências, experiências e preferências das crianças sobre o jardim-de-infância.

Formosinho e Araújo (2008) defendem que as entrevistas semiestruturadas são o formato mais apropriado para as crianças e é um procedimento favorável à recolha de dados, proporcionando detalhes mais ricos e revelações que podem ultrapassar as expectativas dos adultos.

Após os dados obtidos pelos métodos utilizados durante a abordagem, agruparam-se as informações em categorias.

As categorias encontradas foram: relações sociais, espaço exterior, espaço interior, atividades orientadas (desenhar, ouvir histórias), atividades não letivas (comer e dormir), aquisição de material e brincar.

Cingindo-nos nas evidências recolhidas depreendemos que a maioria das crianças gostava de ir para o JI porque podia brincar. Demarcou-se uma estima pelas relações sociais pois afirmavam que um dos seus propósitos era a brincadeira com os companheiros de grupo (“gosto de brincar com os meus amigos”).

Relativamente ao interior e exterior da instituição, não menosprezando o espaço interior, que na opinião das crianças poderia sofrer algumas mudanças mas que, ao mesmo tempo, é bastante útil para as atividades orientadas (“adoro ouvir histórias porque são sempre novas e fazer desenhos”), bem como referiram ser muito importante pela existência de brinquedos. A eleição do espaço exterior ficou clarificada pelo local favorito, pois seria escolhido para ser divulgado a um conhecido que pudesse ir ver a escola.

Contudo, também obtivemos o parecer da educadora cooperante, da auxiliar de educação e dos pais, obtendo diversos pontos de vista relativamente às perspetivas das crianças em relação ao JI. As profissionais de educação assumiram a preferência do grupo pelo exterior e pela sala dos cantinhos no interior da instituição, porque era onde se patenteava a maior liberdade de escolha e pronunciavam-se momentos de convívio e brincadeira. No entanto, a sala das cores e o dormitório seriam os espaços mais desagradados pelas crianças pois aliavam-se mais propriamente a atividades de carácter direcionado. Os pais acordaram com a opinião das profissionais, destacando o espaço exterior como o mais distinguido pelas crianças.

Em suma, através deste exercício investigativo concluímos que as crianças participantes apreciam o jardim-de-infância como um espaço promotor de relações sociais, aprazível para brincadeiras e para a realização de atividades dirigidas. Destacam as aprendizagens diárias e as atividades lúdicas.

Deste modo, investigando as perspetivas de Clark e Statham (2005) considerámos que este estudo nos incitou a refletir sobre os interesses das crianças, a

prática pedagógica e a importância de escutá-las enquanto especialistas das suas próprias vidas.

O JI deve ser um espaço de enriquecimento com o princípio de colaborar com a criança num ambiente de infinitas possibilidades para que ela própria construa as ferramentas necessárias para se desenvolver em pleno (Hohmann & Weikart, 2004).



## **SETOR B – ENSINO DO 1.º CEB**





### **O Quadro Interativo e as Tecnologias de Informação Comunicação - *parece um “tablet” gigante onde podemos aprender!***

A seguinte experiência-chave partiu da minha vontade em explorar as TIC durante algumas sessões de prática de ensino supervisionada em 1.º CEB. Visto que a escola possuía dispositivos tecnológicos, extremamente valiosos para os dias de hoje, decidi expandir os meus conhecimentos proporcionando à turma sessões lúdico-didáticas<sup>8</sup> através das novas tecnologias, utilizando o Quadro Interativo.

Um bom professor não poderá deixar de se instruir porque com a evolução dos tempos desfrutará de diversas mudanças e o profissional terá o dever de acompanhá-las. Vão-se alterando os costumes, modificam-se os conteúdos e as formas de pensar e atura, altera a sociedade, entre outros aspetos.

Atualmente habitámos numa época profundamente realçada pelas tecnologias. Daí o professor deverá agarrar o desafio e harmonizar este meio para poder melhorar as intervenções perante os alunos, bem como para a sociedade.

“Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encontrar com a colheita” (Gabriel Chalita).

Ponte (2002) defende que os professores têm de ser capazes de integrar as TIC no processo de ensino/aprendizagem das diversas áreas de curriculares, de modo a articular com outros meios didáticos.

Integrar as novas tecnologias na escola dará lugar a novas formas e experiências, tal como afirma Ponte (2000) “as TIC podem ser usadas na escola como uma ferramenta de trabalho”.

Moreia (2002) considera que quando as tecnologias são aplicadas apropriadamente, sendo utilizadas como apoio à aprendizagem, podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais.

As TIC possibilitam dar resposta, de forma rápida, à grande curiosidade das crianças, transpondo para a sala de atividades um vasto leque de conhecimentos que pode contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo (Amante, 2007).

---

<sup>8</sup> Sessões lúdico-didáticas: Instruir e ensinar sendo, simultaneamente, divertido e recreativo.

O sistema de ensino baseado nas novas tecnologias estimulará a criatividade e a dinâmica da aprendizagem na sala de aula, obtendo resultados que se pretendem cada vez melhores, mais estimulados e interativos. Com isto, o aluno será mais ativo e menos indiferente no processo educativo, por influência de estratégias de pesquisa, descoberta e colaboração, obtendo maior proveito, sem perder o interesse.

Neste sentido, importa frisar que o computador, utilizado no ensino, deverá fomentar transformações na abordagem pedagógica tradicional. As TIC na escola servirão como um meio de modernização, reforma e intercâmbio de experiências.

Como referi inicialmente, perante uma turma que não usufruía muito do uso das novas tecnologias na sala de aula e tinha muito contato com elas em casa utilizei as TIC na minha prática pedagógica, nomeadamente o quadro interativo, como forma de ganhar mais interesse por parte da turma.

Os professores, hoje em dia, recorrem cada vez mais ao uso das tecnologias para trabalharem os conteúdos de uma forma mais apelativa e motivadora (Gante, 2014).

Assim, de modo a explorar melhor o quadro interativo para utilizá-lo em sala de aula, frequentei breves ações de formação concebidas pelo Professor Doutor Fernando Martins, professor na Escola Superior de Educação de Coimbra, nas quais aprendi a explorar o QI, conhecendo as suas funções e principais finalidades.

De acordo com Ponte e Serrazina (1998), a formação inicial de professores faculta os princípios e as orientações para o desempenho da sua atividade profissional. Por isso, cabe ao professor frequentar ações de formação ao longo da sua atividade com a finalidade de atualizar os seus conhecimentos, colocando-se a par das transformações da sociedade, adquirindo novas aprendizagens para colmatar as dificuldades.

Recorri ao uso do quadro interativo com vista a proporcionar uma aula mais dinâmica e apelativa à turma. Destaquei esta experiência como um desafio que beneficiava a minha formação porque, para além de aclamar o interesse da turma e produzir da melhor forma a sessão, tive de controlar os comportamentos e participação da turma.

Segundo Coutinho e Sampaio (2013), o quadro interativo é uma superfície que se conecta ao computador e apresenta diversas funções: quadro branco normal,

écran de um projetor, quadro eletrónico que pode gravar, écran projetado do computador que o controla de forma tátil em vez da utilização do rato ou teclado.

Planifiquei, com recurso ao QI, aulas das diversas áreas de 1.º CEB, nomeadamente de português, matemática, estudo do meio e expressão plástica. Este instrumento serviu para projeção de powerpoints didáticos, exploração de jogos relacionados com conteúdos lecionados, para a realização e correção de tarefas e apresentação de vídeos.

A ordem manteve-se na turma, após a clarificação de regras, pois seria o melhor método de difusão no uso das novas tecnologias em sala de aula. Todos participaram atenciosamente nesta experiência que se exaltou vantajosa para o processo de ensino/aprendizagem e estimulou os alunos, as professoras estagiárias e a professora titular de turma. Além do mais, o QI tem a capacidade de salvar e reutilizar materiais que foram criados na aula, economizando tempo e alargando as aprendizagens numa sequência de aulas (Coutinho & Sampaio, 2013).

Estes autores declaram, também, que a utilização do quadro interativo possibilita ao docente gerir melhor o tempo das aulas através de propostas desafiadoras e enriquecedoras para os alunos, centrando-se “na criatividade, na diversidade de materiais, na motivação, na participação interativa, na utilização da internet, na apresentação de vídeos, na utilização de diversos softwares, na apresentação dos trabalhos dos alunos à turma, na manipulação de textos, na possibilidade de guardar o que foi escrito e de rever conceitos”.

Finalizando, esta experiência revelou-se significativa e gratificante para a minha formação profissional, visto que enriqueceu os meus conhecimentos ao nível das novas tecnologias e ajudou a desenvolver estratégias para fortalecer práticas dinâmicas invocando o interesse, a curiosidade, o entusiasmo e a participação ativa dos alunos. Pretendo, futuramente, recorrer às TIC na realização de sessões educativas porque durante todo o percurso escolar é fundamental desenvolver e dotar os alunos e professores de saberes e competências gerais, tendo em conta a especificidade e transversalidade das TIC.

O professor, para além de funcionar como um mediador entre o conhecimento e os alunos, deve saber como utilizar e integrar as TIC no currículo.

Contudo, as TIC incluídas na formação de professores irão proporcionar atividades inovadoras, conducentes a uma maior autonomia do aluno.

## **Motivação, Feedback e a relação entre professor e aluno!**

“Construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em atividades de aprendizagem significativas são os maiores objetos do ensino. No entanto, são vários os ingredientes que compõem a motivação dos alunos para aprender. O sucesso depende da utilização de estratégias motivadoras (...). As estratégias motivadoras e de desenvolvimento de grupos não podem, contudo, ser reduzidas à forma de simples orientações” (Arends, 2008).

Pintrich (2003) observou que “a palavra motivação tem origem no verbo latino *movere*, que se refere ao que faz as pessoas agirem em direção a determinadas atividades e tarefas (cit. In Arends, 2008).

Segundo Gonçalves (2010), a motivação é encarada como um fator essencial no processo educativo, por permitir compreender a forma como o aluno orienta e impulsiona o seu comportamento.

A motivação “deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar”, (Oliveira, s.d., citado por Simão, 2005) seguindo esta perspetiva, o aluno deve sentir tanto na escola como em casa um ambiente que favoreça os seus interesses. Tal como refere Arends (2008) os professores devem promover estratégias motivacionais pois contribuem para o sucesso escolar.

Para Cameron (2001), uma das estratégias que motivam o aluno é o recurso ao elogio e *feedback*. Estas recompensas verbais destacadas pelo docente estimulam a envolvimento do aluno nas tarefas escolares, através da sua vontade própria e de empenho, em detrimento de recompensas materiais.

De acordo com Arends (2008), o elogio é o reforço mais eficaz que como defende (Dweck, 1999, In Folque 2012) não sendo bem utilizado poderá ter uma influência negativa, (...), que em vez de fortalecer os alunos, torna-os passivos e dependentes de outras opiniões.

A motivação e o feedback revelaram-se na experiência da professora orientadora ao longo da observação prática educativa, traduzindo-se numa forma de salientar o empenho dos alunos e transmitir-lhes confiança nas suas produções, diminuindo o medo de errar. Mostrar aos alunos que os erros e as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem é ajudá-los a perder o receio de falhar (O’Neill &

McPherson, 2002). É importante que exista de *feedback* porque, através da comunicação, o professor consegue coadjuvar a comunicação interpessoal, favorecendo a auto-estima e o envolvimento dos alunos na tarefa (Vieira, 2005).

Assim, Folque (2012) alude que o *feedback* deve centrar-se na forma como é realizada a tarefa, no seu esforço e não nas características individuais do indivíduo.

No entanto, apesar das vantagens desta estratégia, deve-se ter muita atenção na forma ou contexto em que é utilizada, porque na constante abordagem do elogio perante os alunos, surge um hábito na receção deste instrumento que poderá tornar o aluno dependente deste elogio para se sentir valorizado, aguardando sempre avaliação dos outros (Öven, 2015). Deste modo, o professor deverá elogiar de forma adequada e eficaz, evitando elogiar exclusivamente os comportamentos ou produtos bem-sucedidos.

Neste âmbito, o recurso ao *feedback* e elogio, advém de uma comunicação firme e necessária entre o professor-aluno. Assim, no contexto escolar, a comunicação é um processo de intercâmbio de informação, como dados, sentimentos ou opiniões (Antão, 2005). É na sala de aula, que ocorrem mais situações que promovem a comunicação, sendo um espaço onde o professor e aluno interagem entre si.

Deste modo, é importante que o professor deve difundir estratégias que fortaleçam a ligação entre ambos e que proporcione um ambiente educativo facilitador de aprendizagens. Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos é impactante na interação da sala de aula e influencia o grau de aprendizagem.

Vieira (2005) afirma que na relação professor/aluno, o professor não deve sustentar preconceitos e estereótipos, mantendo expectativas positivas e adequadas a todos os alunos, deste modo, melhorando o relacionamento e desenvolvimento de diferentes vias de comunicação resultantes de uma prática de ensino mais eficaz. Isto porque, as expectativas do professor, relacionadas com os seus alunos, influenciam a comunicação e o relacionamento entre ambos.

Contudo, cabe ao professor entusiasmar e proporcionar experiências motivadoras, visto que a motivação é a base de qualquer sequência de aprendizagem. O aluno ao estar intrinsecamente motivado terá expectativas e predisposições para

agir, desenvolvendo uma ação pelos sentimentos positivos que ela envolve e proporciona (Seagoe, 1978).

Acordando com Folque (2012) ao reconhecer-se o esforço ajuda as crianças a apreçarem o seu desempenho no trabalho, ajudando-as a adquirirem confiança nas suas capacidades e habilidades.





**SETOR C – EXPERIÊNCIA-CHAVE  
TRANSVERSAL À EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR E AO ENSINO DO 1.º CEB**



## **As Famílias e a Escola – uma relação pertinente**

“A ligação escola-família veio ocupar um espaço privilegiado na reflexão educacional” (Homem, 2002).

Esta experiência-chave destaca-se transversalmente ao nível da educação pré-escolar como ao 1.º CEB porque ao longo de um vasto processo de formação em diferentes estágios evidenciou-se que a família possui um papel preponderante na vida escolar.

Machado (2011) defende que a família é o agente socializador mais importante para a criança, pois é o primeiro contexto que desenvolve padrões de socialização em que a criança se relaciona com os conhecimentos adquiridos durante o seu início de vida que irá refletir-se na vida escolar.

Durante a minha infância sempre presenciei a envolvimento da família na vida escolar e refletindo acerca da observação realizada em contexto de estágio profissionalizante, constatei que sempre fui sortuda neste aspeto. A família tem um papel fundamental na vida de um indivíduo porque estabelece os primeiros vínculos da vida, afetividade, transmite valores, fornece exemplos e é o refúgio da felicidade. Quando uma família não participa na vida da criança, esta ganha frustração, sente-se desmotivada, desprotegida e abandonada. A criança expressa sentimentos de tristeza, fragilidade, incerteza, baixa autoestima. Estes sentimentos revelam-se nas atitudes da criança que se demonstra “fria”, desinteressada tanto no quotidiano como nas festas escolares (p. exemplo: “a festa da família”).

A família e a escola quando colaboram juntas beneficiam a criança ao nível afetivo, social e promovem o sucesso escolar. A escola e a família devem manter-se ligadas com o intuito de se completarem (Lopes, 1997). Ambas as comunidades usufruem do cargo de ensinar e educar.

Através da família, no processo de ensino/aprendizagem, a criança sente-se confiante e vê que se interessam por ela (Macedo, 1994). Isto patenteou-se na prática educativa, as crianças exprimiam sentimentos de satisfação e realçavam a presença da família na partilha de conhecimentos.

Segundo Zabalza (1998) a participação da família na escola enriquece as crianças, bem como a própria família pois vão-se exaltando pareceres mais

caraterísticos das crianças, vão conhecendo melhor os filhos e compreendendo melhor a forma de educar.

De acordo com o modelo pedagógico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, a ecologia do desenvolvimento humano presume o estudo científico da interação recíproca e evolutiva entre o indivíduo ativo, em constante crescimento e as propriedades permanentemente em transformação dos meios diretos que o indivíduo habita, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais diretos e mais vantajosos em que eles se integram. O modelo representa os níveis estruturais que fazem parte do ambiente ecológico, ajudando a compreender o indivíduo, as suas relações e o seu desenvolvimento, destacam-se: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. (Cf. Anexo X – imagem de representação do modelo ecológico de Bronfenbrenner)

- Microssistema: define-se como o contexto de maior proximidade em que os indivíduos participam diretamente (família, amigos, escola, vizinhos, ...);

- Mesossistema: caracteriza-se pelas inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais o indivíduo participa ativamente. Cada pessoa tem inúmeras possibilidades de relação, conduzindo ao estabelecimento de relações e comunicações (relações familiares, com amigos, na escola, ...);

- Exossistema: modera-se a contextos que não implicam a participação ativa do indivíduo mas afetam-no, sendo que a ação pode ser decisiva na existência de problemas e/ou dificuldades (assistência social, local de trabalho, ...);

- Macrossistema: envolve diversos ambientes por interconexões que se distinguem entre as culturas. Pertence a padrões socioculturais, instituições públicas e sociais, valores, crenças e estilos de vida.

(Portugal, 1992)

A participação das famílias na escola enriquece também a ação educativa que é desenvolvida em casa e, com isso, os educadores aprendem com os familiares das crianças reparando nas diversas formas como enfrentam conflitos básicos da relação com as crianças (Zabalza, 1998).

Os profissionais de educação e as famílias devem apoiar-se mutuamente, dialogando de maneira a perceber o crescimento e desenvolvimento que a criança está a concretizar (Post & Hohmann, 2011).

Valorizando estes ideais sobre a envolvimento das famílias na escola aludo que, durante a formação em mestrado do curso EPE e 1.º CEB, a educadora cooperante do JI e a professores cooperante da escola onde estagiei valorizavam a presença dos filiares na escola. Em ambos os contextos as famílias intervieram positivamente, em dias comemorativos, na partilha de saberes, na apresentação de conteúdos, no desenvolvimento de projetos, na organização de visitas de estudo, na contagem de histórias. (Vide Apêndice – fotos de participação das famílias na escola)

Assim, Morgado (2005) afirma, tal como autores mencionados anteriormente, que a presença da família completa a equipa educativa e engrandece a criança porque mostra interesse por ela, motivando-a.

Importa referir que a escola é aclamada como o segundo contexto socializador para a criança visto que transfere saberes, cultura e valores, dando continuação à socialização da família.

Em suma, o papel da família na escola deverá funcionar como um complemento ao trabalho dos profissionais de educação e assumir-se como um papel de conforto e apoio. A presença é um contributo indiscutível tanto para o trabalho realizado no quotidiano como também para o desenvolvimento escolar dos alunos.

Por sua vez, a escola é um local onde se primazia o direito à educação, cotizando no desenvolvimento da personalidade, na formação de caráter e cidadania, devendo assegurar a formação cívica e moral, o direito à diferença, a igualdade de oportunidades e desenvolver a capacidade para o trabalho, permitindo ao aluno participar ativamente no progresso da sociedade seguindo os seus interesses.

“Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor que a família. É nela que se forma o caráter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efetiva no aprendizado ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz à escola” (Chalita, 2004).



---

# CONCLUSÃO

---





## CONCLUSÃO

O término deste longo percurso formativo corresponde ao início de muitas aprendizagens, que ocorrerão durante a minha vida profissional, social e pessoal.

Refletindo sobre os objetivos e finalidades traçados inicialmente considero que estes foram cumpridos e superados em alguns aspetos. O trabalho de cooperação estabelecido com o par pedagógico, com os professores cooperantes e os restantes pares pedagógicos do centro de estágio, permitiu aplicar e mobilizar saberes científicos, pedagógicos e didáticos, de um ponto de vista colaborativo. Construí e consolidei aprendizagens que serão, certamente, essenciais para o futuro.

Assim, consciencializada de que evoluí como futura profissional do ensino, pretendo ser sempre crítica e refletir permanentemente sobre as práticas.

Estou convicta de que ser professor é uma profissão digna, exigente e repleta de permanentes aprendizagens, porque ser professor é querer o bem e praticá-lo acreditando nos estudantes para que a mudança seja possível. Um professor dá e recebe, orienta e escuta.



---

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



Agostinho, K. (2015). A educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*. **6 (1)**: 69 – 86.

Aires, L. M. (2009). *Disciplina na sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ª Edição. Cortez Editora, Brasil.

Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias, In Costa, F., Peralta, H., Viseu, S., (Org.). *As TIC em educação em Portugal*. Porto Editora: Porto (pp.102-127).

Almeida, P. (1987). Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola.

Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Porto: Primebooks.

Arends, R. L. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mc Graw Hill.

Bassedas, E., Huguet, J. & Solé, I. (2000). *Aprender y enseñar en educacion*. Barcelona: GRAO

Brickman, N. e Taylor, L. (1991). *Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. 1.ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Brighouse, T. e Woods, D. (2010). *Como fazer uma boa escola?* Artmed. Porto Alegre.

Calha, A. (2011). Organizar o espaço da sala de atividades com e não as crianças. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.

Cameron, J. (2001). *Negative effects of reward on intrinsic motivation - A limited phenomenon*. Review of Educational Research, 71. Acedido a 15 de novembro de 2017, em [http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation\\_project/resources/cameron01.pdf](http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/cameron01.pdf).

Cavalcanti, J. (2006). Malas que contam histórias: propostas de actividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem. Lisboa: Paulus Editora

Clark, A., e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children The Mosaic Approach*.

Clark, A., e Moss, P. (2005). *Listening to young children*. Netherlands: Ncb.

Chalita, G. (s.d.). A importância do afeto em sala de aula. (R. C. Gosto, Entrevistador).

Chard, S. e Katz, L. (1997). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Clark, A. e Statham, J. (2005). Listening to young children - Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, nº29, pp. 45-56.

Cordeiro, M. (2014). O livro da criança do 1 aos 5 anos. Lisboa: Esfera dos Livros.

Costa, M. (2012). No laboratório, preparando magia para a hora do conto. In, C, Silva., M, Martins & J Cavalcanti (coord), *Ler em família, ler na escola, ler*

*na biblioteca: boas práticas (pp.55-60).* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Coutinho, C. & Sampaio, P. (2013). *Quadro interativo na educação: uma avaliação a partir de pesquisas da área.* Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25886/1/EP1318%20revisado%20para%20os%20autores.pdf>.

Dewey, J. (1968). O sentido do Projecto. In E. Leite, M. Malpique, M. R. Santos (Orgs.), *Trabalho de Projecto –2. Leitura Comentada* (pp. 15-17). Porto: Edições Afrontamento: Colecção Ser Professor.

Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. d. (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Erickson, D. M., e Ernst, J. A. (julho/agosto de 2011). The real benefits of nature play every day. *Newsletter of the Nature Action Collaborative for Children.*

Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação: O papel dos professores.* 2.ª Edição, Editorial Presença. Lisboa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia para a formação de professores.* Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida.* CLIMEPSI Editores. Lisboa.

Folque, M. A. (2012). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP) –um referencial com potencialidades múltiplas.

Cadernos de Educação de Infância, 95, 14-19.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. O. Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Guerra. São Paulo.

Freitas, L. (2003). Fazendo matemática na sala de aula: Reflexão e prática. In: Pitágoras. *Escola em ação: O Cotidiano Educacional*. Vol.3. (19-64) Artmed. Porto Alegre.

Gante, R. M. F. (2014). *As TIC's nas dificuldades de aprendizagem em alunos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal.

Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.

Gonçalves, L. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College, Edmonton, Alberta, Canada.

Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.



Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Edições da Fundação Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. (1.º ed.) (Trad. Carla Tavares, Ana Isabel Vale e colaboração de Carlos Cardoso Alves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1989).

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L. e Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Trad. Magda França Lopes. Artmed. Porto Alegre.

Laevers, F. (1994). The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education. In F. Laevers (Ed), *Defining and assessing quality in early childhood education*, 159-172. Leuven: Leuven University Press.

Leitura, P. N. (s.d.). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa- Está na Hora dos Livros*. Ministério da Educação.

Lester, S. & Maudsley, M. (2007). *Play, Naturally –A review of children’s natural play*. London: National Children’s Bureau.

Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho (Org.). (pp. 36-60). *Modelos curriculares para a educação de infância, construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto.

Lopes, A. R. (1997). A família como entidade pedagógica entre a natureza social do homem e os desafios da sociedade actual. In A. R. Lopes, *Problemática da família: Contributo para uma reflexão sobre a família actual* (pp. 2-13). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Macedo, R. (1994). *A Família diante as Dificuldades escolares dos Filhos*. Vozes, Petrópolis.

Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.

Madureira, C. & Ferreira, M. (2014) A floresta das adivinhas ... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. In *Revista Zero-a-seis* (pp.3-32)

Marques, A. F. (2011). Educação pela arte - projecto de uma escola de artes para o Bairro do Alto da Cova da Moura. *European Review of Artistic Studies*, 2, 40-77.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

ME. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Moran, J.M. (2007). A educação que desejamos: novos desafios, como chegar lá. 2ª Edição. Papirus. Campinas.

Moreira, A. (2002). *Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças*. In Ponte, J. (org). *A formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre o Meio Familiar e o Meio Escolar. Em C. N. Educação, *Seminários e Colóquios: Educação e Família* (pp. 95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 25). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: Gonsalves, E., Pereira, M. & Carvalho, M. (orgs.) *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.17-29). Alínea. Campinas.

Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação – 1.º Volume: Aprendizagem – Aluno*. Livpsic, Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto Editora. Porto.

Oliveira Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.

O'Neill, S. & McPherson, G. (2002). *Motivation*. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.

Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness - Guia de parentalidade consciente para pais e educadores*. Porto: Porto Editora.

Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária* (2ª Edição ed.). Editorial Presença: Lisboa.

Piaget, J. (1972). *Onde vai a educação?*. 1.ª Edição, Livros Horizonte. Lisboa.

Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. (p.38). Lisboa: Publicações D. Quixote

Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. Em Nova Escola*. Brasil, Setembro de 2000.

Pombo, O. Guimarães, H. e Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Texto Editora. Lisboa.

Ponte, J. e P. Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática para o 1.º ciclo do ensino básico*. Universidade Aberta. Lisboa.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (2005). Educar em Creche - O Primado das Relações. (E. S. Maria, Ed.) *Perspectivar Educação*, nº10/11, 17-24.

Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto : Porto Editora.

Silva, M. & Gómez, R. (2010). Consumo consciente: O papel contributivo da educação. *Belo Horizonte*. **15(3)**:43-54

Silva, S. (2012). *O Modelo Ecológico do Desenvolvimento*. Escola Secundária da Sé.

Silvana Teixeira, *Produções Técnicas in <https://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/flanelografo-ferramenta-para-a-contacao-de-historias-e-educacao-infantil>*

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Seagoe, M. V. (1978). *O processo da aprendizagem e a prática escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed. Porto Alegre.

Sprinthall, N., e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista*. Editora Mc-Graw-Hill. Amadora.

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna* n.º42, 5.ª série:5-12.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como pedagogia de fronteira. *Da Investigação às Práticas*. (3): 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.); Rocha, C. Loureiro, C. Castro, J. Menau, J. Sousa, O. Hortas, M. Ramos, M. Ferreira, N. Mel, N. Rodrigues, P. Mil-Homens, P. Fernandes e S. Alves. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação. Lisboa.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença: Lisboa.

Viana, F., L. (2002) (2.ª Ed.). *Melhor falar para Melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Vygotsky, L.S. (2012). *A imaginação e a criatividade*. Relógio D água. Lisboa.

Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children: Encouraging creative play and Learning in natural environments* (2ª ed.) Nova Iorque: Routledge

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: ASA.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Legislação**

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 – I Série.  
Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 13/2014, de 15 de setembro. Diário da República n.º 177 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação





---

# APÊNDICES

---



## Apêndice I – Espaços do Jardim de Infância



Fig. 1 – Sala das Cores



Fig. 2 – Sala dos Cantinhos



Fig. 3 – Salão



Fig. 4 – Refeitório



Fig. 5 – Casa de banho das crianças



Fig. 6 – Espaço Exterior do Jardim de Infância

## Apêndice II – Atividades orientadas pela educadora e auxiliar de ação educativa



Fig. 7 – Atividades orientadas em pequenos grupos

## Apêndice III – Brincadeira livre



Fig. 8 – Momentos de brincadeira livre

#### Apêndice IV – Desenvolvimento de atividades pontuais planeadas



Fig. 9 – Painel do Dia da Mãe



Fig. 10 – Atividade expressão físico-motora





Fig. 11 – Leitura e exploração da história “Eu e a minha mamã”



Fig. 12 – Leitura e exploração da história “Mamã Maravilha”

## Apêndice V – Desenvolvimento do projeto “Animais



Fig. 13 – Leitura e exploração da história “A que sabe a lua?”



Fig. 14 – Crianças na exploração de livros sobre animais



Fig. 15 – Reunião, em grande grupo, de exploração do tema





Fig. 16 – Construção da teia de conceitos

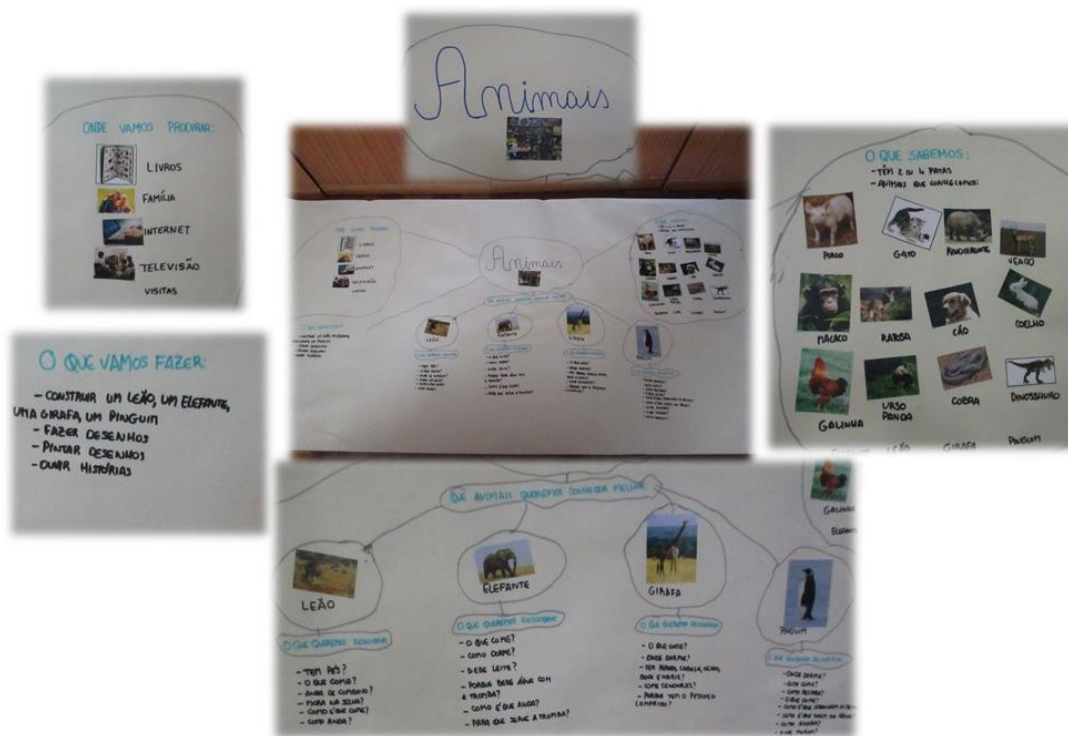


Fig. 17 – Teia de conceitos



Fig. 18 – Leitura e exploração da história “Pinguim Pingalim e Leão Tião”

Fig. 19 – Desenhos dos animais escolhidos para o desenvolvimento do projeto





Fig. 20 – Partilha e observação das pesquisas realizadas pelas crianças em casa



Fig. 21 – Jogo da mimica: imitação de animais



Fig. 22 – Conto da história “Crocodilo e Girafa – uma família igual às outras”, técnica da televisão improvisada



Fig. 23 – Seleção e pintura das imagens dos animais escolhidos pelas crianças



Fig. 24 – Construção dos painéis dos animais do projeto



Fig. 25 – Exploração do Jogo da Memória sobre os animais do projeto



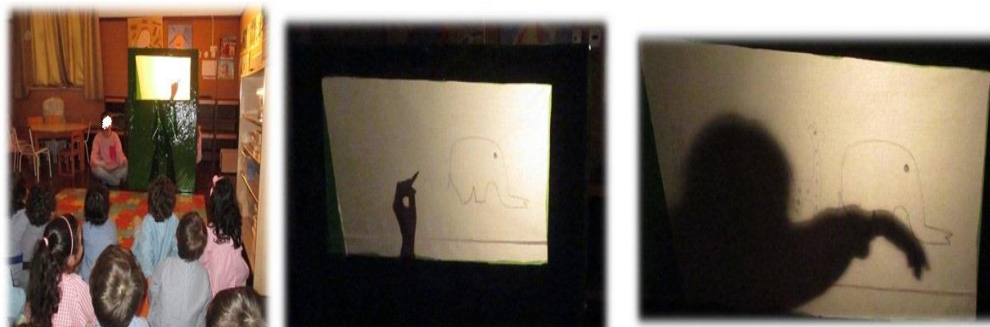


Fig. 26 – Exploração da técnica do poema desenhado através do poema “Os Bichos” e imitação dos animais através da sombra



Fig. 27 – Construção dos animais do projeto em 3D (3 dimensões) com materiais de desperdício



Fig. 28 – Pintura e finalização dos animais em 3D



Fig. 29 – Animais em 3D



Fig. 30 – Sessão de educação físico-motora com abordagem aos deslocamentos dos animais do projeto



Fig. 31 – Exploração da história “Elmer” através da técnica do flanelógrafo



Fig. 32 – Divulgação do projeto “Os Animais” à comunidade escolar e família

#### **Apêndice VI – Disposição da sala de estágio do 1.º CEB**



Fig. 33 – Disposição das mesas em formato “U” da sala de aula



## **Apêndice VII – Método utilizado para incentivar e entreter a turma**



Fig. 34 – Caixa dos Mistérios com jogos educativos

## **Apêndice VIII – Sessões lúdico-didáticas com recurso a jogos, às ciências experimentais e às TIC**



Fig. 35 – Sessão de português com dramatização de um texto através do teatro de sombras

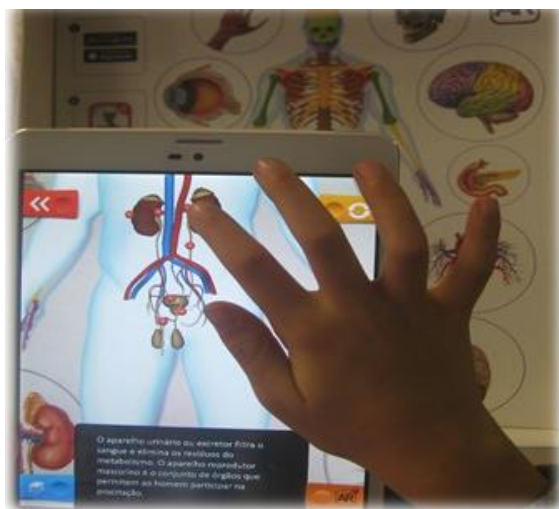


Fig. 36 – Sessão de estudo do meio com recurso às novas tecnologias



Fig. 37 – Sessão de matemática em abordagem às frações através da expressão plástica

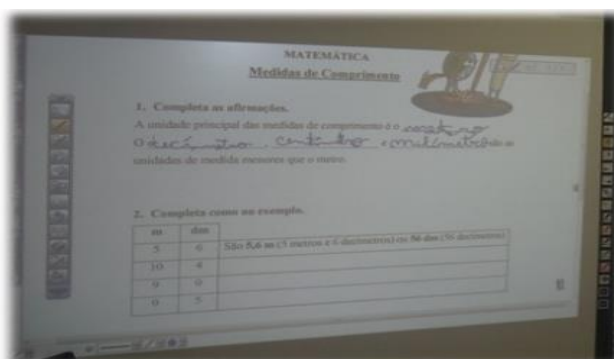


Fig. 38 – Sessão de português com recurso ao Quadro Interativo

## Apêndice IX – Desenvolvimento do projeto “Turista na minha cidade”



Fig. 39 – Teia de conceitos do projeto “Turista na minha cidade”



Fig. 40 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos para construção do livro “Turista na minha cidade” e respetiva apresentação





Fig. 41 – Capa do livro “Turista na minha cidade” construído pela turma



Fig. 42 – Construção de monumentos e elementos caraterísticos de temas do projeto



Fig. 43 – Multidisciplinaridade no desenvolvimento do projeto

- Teatro de fantoches (apresentação da Lenda de Coimbra): definição e características da lenda
- Ensino/aprendizagem da divisão, utilizando os dados da receita dos Pastéis de Tentúgal
- Realização de Visitas de Estudo à Universidade de Coimbra e ao Museu Machado de Castro, explorando o bloco “À descoberta dos outros e das instituições”

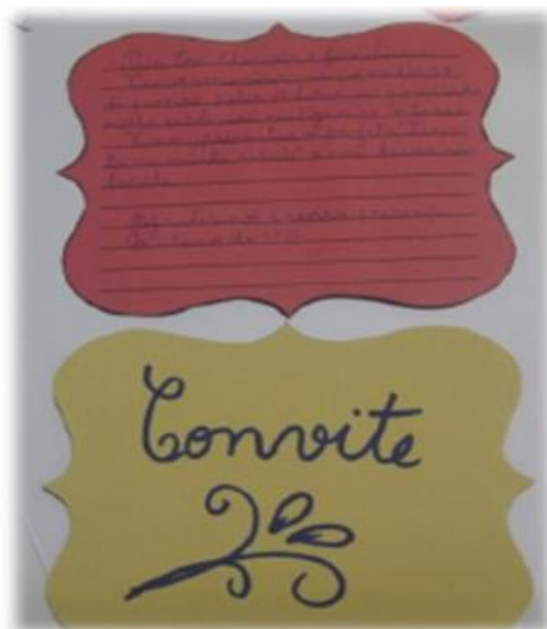


Fig. 44 – Convite de divulgação do sarau para apresentação do projeto



Fig. 45 – Decoração da sala para apresentação do projeto



Fig. 46 – Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto



Fig. 47 – Participação da família na sessão de apresentação do projeto



Fig. 48 – Participação da Quantunna (Tuna Mista da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra)





Fig. 49 – Apresentação dos trabalhos realizados durante o projeto



Fig. 50 – Interpretação da canção “Balada da Despedida”

## Apêndice X – Exercício de investigação “Abordagem de Mosaico”

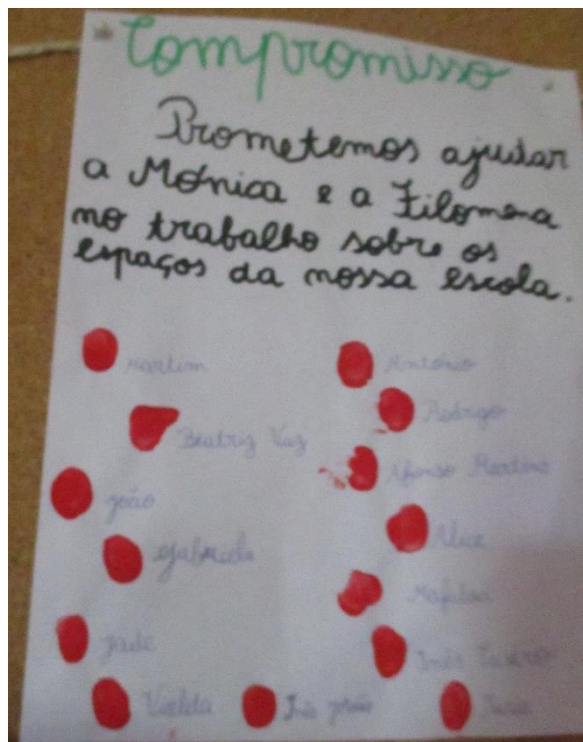


Fig. 51 – Compromisso de participação no exercício investigativo

- Gostas de vir para a escola?
- O que gostas mais de fazer na escola?
- O que gostas menos de fazer na escola?
- Quais são os espaços mais importantes na escola?
- Qual o espaço que mais gostas na escola?
- Qual o espaço que menos gostas na escola?
- Se pudesses mudar alguma coisa na escola o que mudavas?

Fig. 52 – Questões orientadoras para o desenvolvimento do exercício investigativo



Fig. 53 – Registo fotográfico de alguns espaços preferidos das crianças do JI



Fig. 54 – DesenhoS dos espaços preferidos





Fig. 55 – Conversas informais com as crianças acerca dos espaços do JI

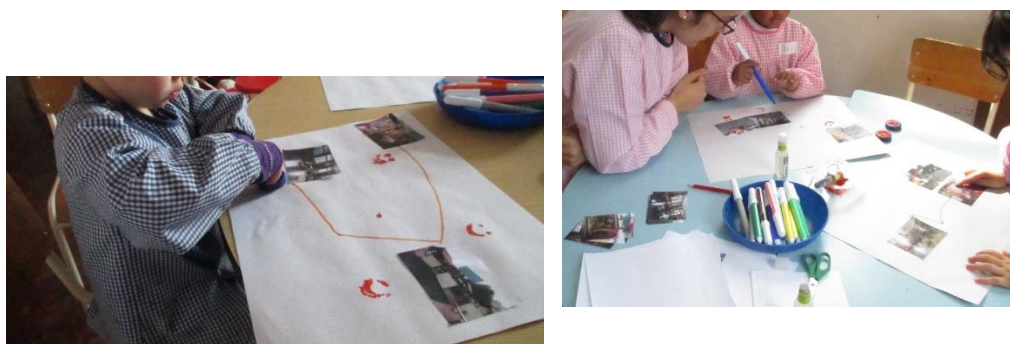


Fig. 56 – Construção dos mapas



Fig. 57 – Manta Mágica (registo fotográfico em partes)